

Das Prinzip Fachhochschule: Erfolg oder Scheitern?

Eine Fallstudie am Beispiel Nordrhein-
Westfalen

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie

dem Fachbereich Gesellschaftswissenschaften
und Philosophie

der Philipps-Universität Marburg
vorgelegt von

Elisabeth Holuscha
aus Piekar

2012

Betreuer: Prof. Dr. Dirk Hülst

Vom Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Philosophie
an der Philipps-Universität Marburg (Hochschulkennziffer 1180)
als Dissertation angenommen am 3. April 2013

(Datum Annahme durch die Prüfungskommission/i.d.R. Tag der Disputation)

Tag der Disputation / mündlichen Prüfung3.4.2013.....

1. Gutachter/-in....Prof. Dr. Dirk Hülst.....
2. Gutachter/-in:....Prof. Dr. Maria Funder.....

Inhalt

Inhalt	i
Abkürzungsverzeichnis.....	iv
Abbildungsverzeichnis.....	v
Tabellenverzeichnis.....	vi
Danksagung	vii
I. TEIL	8
1 Einleitung.....	9
1.1 Problemstellung und Ziel der Arbeit	11
1.2 Aufbau der Arbeit	15
1.3 Forschungsdesign	18
1.3.1 Methode.....	18
1.3.2 Herangehensweise	23
1.3.3 Reflexion des methodischen Designs.....	26
1.4 Aktueller Forschungsstand	27
1.5 Forschungsgegenstand	35
1.5.1 Gründungszeit und Vorgängereinrichtungen	35
1.5.2 Standorte.....	38
1.5.3 Fächergruppen und Studierendenzahlen.....	39
1.5.4 Zusammenfassung.....	42
2 Historie der Fachhochschulen.....	46
2.1 Historischer Kontext: am Anfang war die Bildungskatastrophe	46
2.1.1 Akteure	51
2.1.1.1 Ingenieurschulen.....	51
2.1.1.2 Land NRW und die KMK.....	53
2.1.1.3 Europäische Wirtschaftsgemeinschaft	61
2.1.1.4 Studierenden.....	63
2.1.1.5 Wirtschaft	67
2.1.2 Geburtsstunde der Fachhochschulen	68
2.1.2.1 Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens.....	69

2.2	Zusammenfassung	78
3	Entstehung der Fachhochschulen in NRW	81
3.1	Gesetz über Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen.....	81
3.2	Gesetz über die Errichtung von Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen (FHG). 86	
3.3	Gesetz über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (GHEG).....	88
3.4	Zusammenfassung	91
4	Sicht der Gründungsrektoren.....	94
4.1	Bildungsauftrag.....	94
4.2	Herausforderungen der Fachhochschulen in der Gründungsphase	100
4.3	Zusammenfassung	108
5	Forderungen und Leistungen der Fachhochschulen.....	111
5.1	Was haben die Fachhochschulen bisher geleistet?.....	111
5.2	Was haben die Fachhochschulen bisher gefordert?	125
II.	TEIL.....	136
6	Objektive Differenzierung der beiden Hochschularten	137
6.1	Dimensionen der Differenz.....	139
6.1.1	Titel.....	139
6.1.2	Wirkungsgrad	143
6.1.3	Arbeitskraft.....	146
6.1.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	148
7	„Andersartig, aber gleichwertig“ ?.....	152
7.1	Universitäten als Referenzgruppe für Fachhochschulen.....	153
7.2	Wahrnehmung der Statusdifferenz.....	158
7.3	Name und Bildungsauftrag.....	172
7.4	Zusammenfassung und Schlussforderung.....	193
8	Die Bedeutung der Bologna-Reform für die Fachhochschulen.....	200
9	Wie sieht die Fachhochschule der Zukunft aus?	230
10	Resümee und Ausblick	245
11	Literaturverzeichnis.....	261
12	Anhang	277
12.1	Anhang 1: Leitfaden Experteninterviews	277
12.2	Anhang 2: Polaritätsprofil.....	278
12.3	Anhang 3: Zeittafel	279

12.4	Anhang 4: KMK 1961	282
12.5	Anhang 5: KMK 1964	283
12.6	Anhang 6: KMK 1968	285

Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CNW	Curricularer Normwert
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DFG	Deutsche Forschungsgesellschaft
DKI	Deutsche Kommission für Ingenieurausbildung
EG	Europäische Gemeinschaft
EWG	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft
FH	Fachhochschule
FHEG	Fachhochschulen Errichtungsgesetz
FHG	Fachhochschulgesetz
FRK	Fachhochschulrektorenkonferenz
GEW	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
GHEG	Gesamthochschulen Errichtungsgesetz
GS	Gesamthochschule
HIS	Hochschul-Informationen-System
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HSP	Hochschulentwicklungsplan
IS	Ingenieurschule
KMK	Kultusministerkonferenz
MIWFT	Ministerium für Innovation Wissenschaft Forschung und Technologie
MWF	Ministerium für Wissenschaft und Forschung
NC	Numerus Clausus
NRW	Nordrhein Westfalen
SS	Sommersemester
SWS	Semesterwochenstunden
VDDI	Verband der Dozenten an Deutschen Ingenieurschulen
VHW	Verband Hochschule und Wissenschaft im Dt. Beamtenbund
WR	Wissenschaftsrat
WRK	Westdeutsche Rektorenkonferenz
WS	Wintersemester

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: STANDORTE DER NRW FACHHOCHSCHULEN.	38
ABBILDUNG 2: A) ENTWICKLUNG DER EINGESCHRIEBENEN STUDIERENDEN 1947-2010 UND B) DEREN PROZENTUALE ENTWICKLUNG IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND AN UNIVERSITÄTEN UND FACHHOCHSCHULEN SOWIE AN FACHHOCHSCHULEN IN NRW. EIGENE DARSTELLUNG NACH ANGABEN DES STATISTISCHEN BUNDESAMTES	41
ABBILDUNG 3: STUDIENANFÄNGER UND STUDIERENDE AN NRW- FACHHOCHSCHULEN 1975-2010. EIGEN DARSTELLUNG NACH QUELLEN DES BUNDES STATISTIKAMTS UND STATISTIKAMT NRW.	42
ABBILDUNG 4: GRAPHISCHE DARSTELLUNG DER FAKTOREN, DIE ZUR GRÜNDUNG DER FACHHOCHSCHULEN GEFÜHRT HAT.	79
ABBILDUNG 5: GRUNDMITTEL PRO STUDIERENDEN AN UNIVERSITÄTEN UND FACHHOCHSCHULEN IN NRW UND DEUTSCHLAND (IN 1000 EUR). EIGENE DARSTELLUNG NACH ANGABEN DES BILDUNGSBERICHTS 2012.....	115
ABBILDUNG 6. WIRKUNGSFELD DER FORSCHUNG.	151
ABBILDUNG 7: REFERENZGRUPPE UNIVERSITÄT: BERUFSPOSITIONEN.	167
ABBILDUNG 8: REFERENZGRUPPE UNIVERSITÄTEN: GENERATIONEN.	168
ABBILDUNG 9: REFERENZGRUPPE UNIVERSITÄT: BERUFSJAHRE.	169
ABBILDUNG 10: REFERENZGRUPPE UNIVERSITÄT: FÄCHERGRUPPEN.	170
ABBILDUNG 11: REFERENZGRUPPE UNIVERSITÄT: GESCHLECHT.	171
ABBILDUNG 12: BILDUNGSauftrag: BERUFSPOSITIONEN.	188
ABBILDUNG 13: BILDUNGSauftrag: GENERATIONEN.....	189
ABBILDUNG 14: BILDUNGSauftrag: BERUFSJAHRE.	190
ABBILDUNG 15: BILDUNGSauftrag: FÄCHERGRUPPEN.....	191
ABBILDUNG 16: BILDUNGSauftrag: GESCHLECHT.....	192
ABBILDUNG 17: BOLOGNA-REFORM: BERUFSPOSITIONEN.	209
ABBILDUNG 18: BOLOGNA –REFORM: GENERATIONEN.	210
ABBILDUNG 19: BOLOGNA-REFORM: BERUFSJAHRE.	211
ABBILDUNG 20: BOLOGNA-REFORM: FÄCHERGRUPPEN.	212
ABBILDUNG 21: BOLOGNA-REFORM: GESCHLECHT.	213
ABBILDUNG 22: TYPOLOGIE DER VERSCHIEDENEN HOCHSCHULSYSTEME.	238
ABBILDUNG 23: FH-IMAGE: BERUFSPOSITIONEN.	238
ABBILDUNG 24:FH-IMAGE: GENERATIONEN.	240
ABBILDUNG 25: FH-IMAGE: BERUFSJAHRE.	241
ABBILDUNG 26: FH-IMAGE: FÄCHERGRUPPEN.	241
ABBILDUNG 27: FH-IMAGE: GESCHLECHT.	242
ABBILDUNG 28. ENTWICKLUNG DER PROMOTIONEN MIT FH-ABSCHLUSS IN DEUTSCHLAND SOWIE ENTWICKLUNG DES PROZENTUALEN ANTEILS AN DER GESAMTZAHL DER PROMOTIONEN IN DEUTSCHLAND (HRK 2008; STATISTISCHES BUNDESAMT 2011). ...	253
ABBILDUNG 29: DRITTMITTEL PRO PROFESSOR AN UNIVERSITÄTEN UND FACHHOCHSCHULEN IN 1000 EUR. EIGENE DARSTELLUNG NACH ANGABEN DES STATISTISCHEN BUNDESAMTES.....	254

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: ÜBERSICHT UND ANONYMISIERUNG DER GEFÜHRTEN INTERVIEWS	24
TABELLE 2: FHS IN NRW ZUM ZEITPUNKT DER ERHEBUNG	35
TABELLE 3: ÜBERSICHT DER NRW-FACHHOCHSCHULEN UND IHRER VORGÄNGEREINRICHTUNGEN. ZUSAMMENSTELLUNG BASIERT AUF ANGABEN DES STATISTISCHEN BUNDESAMTES, WISSENSCHAFTSRAT 1981, ZIEL UND LEISTUNGSVEREINBARUNGEN 2007 – 2010 HOCHSCHULEN IN NORDRHEIN-WESTFALEN, 2007.....	44

Danksagung

Mein allergrößter Dank gilt Andreas Busch, ohne seine unermüdliche, motivierende, tatkräftige sowie geduldige Unterstützung und Überzeugung wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen.

Danken möchte ich ebenfalls meinem Erstgutachter Herrn Prof. Dr. Hülst und meiner Zweitgutachterin Frau Prof. Funder.

Meiner lieben Freundin Ute Symanski danke ich für die ungezählten Kolloquien und gehaltvollen Gespräche die mir immer eine Bereicherung waren. Herrn Prof. Joachim Metzner danke ich dafür, dass er nie müde wurde das Thema Fachhochschulen immer wieder aufs Neue mit mir zu diskutieren.

Die Bereitschaft aller meiner Interviewpartner/innen war immer von besonderer Freundlichkeit und Interesse an meinem Thema gekennzeichnet – Danke an alle, die sich Zeit genommen und somit einen wichtigen Beitrag zu den Forschungsergebnissen beigetragen haben. Dies gilt selbstverständlich auch für alle FH-Vertreter, die ich nur kurz am Telefon für die Erhebungen der Polaritätsprofile gesprochen habe.

Gerne würde ich auch meinen Kontakten in den Archiven und Bibliotheken der Hochschulrektorenkonferenz, des Wissenschaftsrats, der Kultusministerkonferenz, den Statistischen Bundes- und Landesämter Dank aussprechen. Ich habe mich immer sehr über die schnelle und kompetente Hilfe sowie die unkomplizierte Bereitstellung des benötigten Materials gefreut.

Meine Arbeit ist meiner Mutter Ruth Holuscha und dem Gedenken an meinen Vater Dieter Holuscha gewidmet.

I. TEIL

1 Einleitung

Es ist vom „Schmuddelkind-Image“ (Spiewak 2002), von der zweitklassigen preisgünstigen Hochschulart, um den Studentenberg zu bewältigen (Schneider 1989: 13), einer „Notgeburt“ (Gross 1990: 15), der „Hochschule der Industriegesellschaft“ (Block 1991: 30) und vom „Abfallprodukt der Bildungsexpansion“ (Simon 1990: 51) die Rede. Nicht zu vergessen die viel zitierte „Durchlauferhitzerfunktion“ (Klockner 2010: 80). Aber kritische Kommentare bilden die Ausnahme, zumindest in der Fachliteratur. Hier herrscht meist Einigkeit darüber, dass sie heute, über 40 Jahre nach ihrer Gründung, eine feste Instanz im deutschen Bildungssystem sind. 40 % der immatrikulierten Studierenden¹ in Deutschland werden an ihnen akademisch ausgebildet, im Bereich der Ingenieurwissenschaften liegt ihr Anteil sogar bei 70 %. Die Rede ist von den Fachhochschulen.

Das Modell Fachhochschule gilt als ein Erfolgsmodell, als „Exportschlager“ und „Kleinod der deutschen Bildungslandschaft“ (Gross 1991:14) - so die Politik, die Forschung, der Wissenschaftsrat und die Fachhochschulen selbst. Es ist zumindest in Europa ein bekanntes Hochschulmodell, welches viele Nachahmer-Länder gefunden hat². Österreich hat mit dem Fachhochschul-Studiengesetz von 1993 die Fachhochschulen ins Leben gerufen, die Schweiz zwei Jahre später, um zwei aktuelle Beispiele zu nennen. Angesichts des Lobs, dass die Fachhochschulen die letzten vier Jahrzehnte erhielten, kann davon ausgegangen werden, dass die Fachhochschulen eine selbstbewusste Institution sind, die besonders stolz auf ihre allseits gerühmten Leistungen sind. Aber die Auseinandersetzung mit Fachhochschulen zeigt, dass dies nicht grundsätzlich der Fall ist und bringt andere Aspekte zum Vorschein: Fachhochschulen scheinen mit ihrem Status nicht zufrieden zu sein, denn immer wieder gibt es Forderungen seitens der Fachhochschulen nach beispielweise mehr Forschungsmöglichkeiten und weniger Lehrbelastung. Hier scheint ein Widerspruch zwischen der Fachwelt und der Selbstwahrnehmung der Fachhochschulen zu herrschen. Es existiert ein weiterer Widerspruch zwischen der Attraktivität der Fachhochschulen und der

¹ Nach Möglichkeit wurde im Rahmen der Arbeit die geschlechtsneutrale Schreibweise gewählt. Wo dies nicht möglich ist, wurde aus Gründen der besseren Lesbarkeit die männliche Schreibweise verwendet, die sich jedoch auf beide Geschlechter bezieht.

² Vergleichbare Bildungsstätten finden sich in der Schweiz, Österreich, den Niederlanden, Finnland, Griechenland, Polen, Estland, Ungarn (vgl. Förster 2003: 28; BMBF 1997).

öffentlichen Wahrnehmung dieser Hochschulart. Die Studierenden schätzen die praxisorientierte Ausbildung. Der Praxisbezug ist ein wesentliches Profilelement der Fachhochschulen. Die Studierenden erproben sich in der Praxis vor und während ihres Studiums; alle berufenen Professoren und Professorinnen haben bereits in einem Beruf außerhalb der Hochschule gearbeitet. Damit werden Praxiserfahrungen aus erster Hand weitergegeben. In der Zeit vor der Bologna-Reform, als es noch ein FH-Diplom gab, wurden von den Studierenden zudem die im Vergleich zu den Universitäten kürzeren Studienzeiten als Vorteil empfunden. Dennoch ist die Wertschätzung der öffentlichen Wahrnehmung gegenüber den Fachhochschulen äußerst gering. Darüber hinaus wird das Bild immer noch von den traditionellen Universitäten dominiert. Fachhochschulen scheinen auch heute noch einer Selbsterklärungsnotwendigkeit zu unterliegen, müssen erklären was und wer sie sind.

Nach zehn Jahren Tätigkeit im Hochschulbereich, davon die längste Zeit an einer Fachhochschule, kann dieser Eindruck meinerseits bestätigt werden. Ein wenig Rechtfertigung schwingt letztendlich immer mit, wenn über die Arbeitsstätte Fachhochschule gesprochen wird. Viele Situationen und Gespräche bestätigen diesen Eindruck. Als Fachhochschulvertreter wird der hohe Anteil der Abiturienten hervorgehoben, der hohe Grad an Internationalisierung und dass zwar kein Promotionsrecht bestehe, aber dennoch viele Doktoranden in kooperativen Promotionsverfahren eingebunden seien. Letzteres um den hohen Stellenwert an Forschung und Drittmittel zu unterstreichen. Damit wird bewusst oder vielleicht an manchen Stellen unbewusst stets eine Universitätsnähe hergestellt bzw. suggeriert. Selten rühmen sich Fachhochschulen damit, dass Studierende mit Fachabitur, Zweitem oder Drittem Bildungsweg den Weg zur Fachhochschule gefunden haben³. Die stetigen Empfehlungen des Wissenschaftsrats, Weiterbildungsstudiengänge anzubieten, wurden nur nachlässig verfolgt, ganz zu schweigen von Studiengängen, die nebenberuflich absolviert werden könnten – es gibt sie zwar, aber sie bilden eine Ausnahme. Diese persönlichen Erfahrungen und die zahlreichen Gespräche mit Vertretern von Fachhochschulen, Universitäten, Wissenschaftseinrichtungen und aus der Politik waren ausschlaggebend für die vorliegende Untersuchung, die ursprünglich der schlichten

³ Unter einem Zweiten Bildungsweg versteht man das Nachholen der Hochschulzugangsberechtigung und beim Dritten Bildungsweg erfolgt der Hochschulzugang über die berufliche Qualifizierung (vgl. Nickel/Leusing 2009: 16).

Fragestellung nachgehen wollte: Was ist eigentlich so schlimm daran, Fachhochschule zu sein?

1.1 Problemstellung und Ziel der Arbeit

Seit der sogenannten Bologna-Reform in Deutschland ist ein gravierendes Merkmal, welches Universitäten und Fachhochschulen bisher unterschied, obsolet geworden. Es kann nicht mehr zwischen den beiden Hochschularten aufgrund von unterschiedlichen Abschlüssen differenziert werden. Heute vergeben beide Hochschularten, die gravierend die vertikale Differenzierung des deutschen Bildungssystems bestimmen (vgl. Teichler 2005d: 65, WR 2006: 27), dieselben Abschlüsse im Bachelor- sowie Masterbereich. Damit tritt zunehmend die Frage in den bildungspolitischen sowie bildungstheoretischen Raum, wozu noch zwischen den beiden Hochschularten unterschieden werden sollte. Hochschulsysteme können sich weiterentwickeln und Statusveränderungen von Hochschuleinrichtungen sind kein Novum in der deutschen Bildungslandschaft. Die Geschichte der Technischen Hochschulen und der damit verbundene Bedarf der traditionellen Universitäten nach Abgrenzung⁴ soll dafür nur stellvertretend genannt werden (vgl. Hüther 2010: 33; Förster 2003: 20). Statusveränderung versteht sich aber meistens als ein Upgrading der nicht-universitären Einrichtung. In der Forschung wird dieser Prozess der Annäherung des nicht-universitären Bereichs an den universitären Bereich als „academic drift“ beschrieben (vgl. Enders 2010: 446; vgl. Teichler 2005a: 14). Inwieweit es sich dabei um ein wiederkehrendes Moment in der Dynamik der Hochschulentwicklung handelt, ist eine interessante Fragestellung, der allerdings im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter nachgegangen werden kann. An dieser Stelle wird festgestellt, dass es grundsätzlich solche Entwicklungsmöglichkeiten gibt. Vor diesem Hintergrund richtet sich der Fokus des Forschungsinteresses auf die Entwicklung der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen als eine Fallanalyse. Im Vordergrund steht die Frage: Wie kommt es dazu, dass die Fachhochschulen, obwohl seitens der Politik, Wissenschaftsorganisationen und der Gesellschaft ihr Erfolg stets betont wird, durch Forderungen wie beispielsweise nach dem

⁴ Bei der Einführung des Promotionsrechts an Technischen Hochschulen bestanden die traditionellen Universitäten darauf, dass der Dokortitel in deutscher, anstatt wie üblich, in lateinischer Schrift verfasst wurde "Die Universitäten hegten die Befürchtung, dass die Dissertationen der neuen promotionsberechtigten Hochschulen dem bisherigen Standard nicht entsprechen würden" (Braun 1994: 28). Der neue Titel „Dr.-Ing.“ wurde zunächst als „Promotion von Klempnern“ diffamiert (Ackermann 1992: 209).

Promotionsrecht ihre Unzufriedenheit mit ihrer Stellung im Hochschulsystem zum Ausdruck bringen? Es soll geprüft werden, inwiefern die Erfüllung von FH-Forderungen wiederum neue Forderungen der FHs nach sich ziehen. Dies zeigt sich darin, dass die Kombination aus mehr Forschungsmöglichkeiten und Abschlüssen wie der Master of Science den Anspruch auf das Promotionsrecht zunehmend plausibel machen. Entwicklungen dieser Art verändern die Fachhochschulen zunehmend und die Reduzierung der Differenzen zu Universitäten macht für Außenstehende die beiden Hochschularten nur noch schwer voneinander abgrenzbar. Dies bringt eine weitere Frage mit sich, die in dieser Arbeit vorangestellt ist: Ist die stetige Annäherung der Fachhochschulen an die Universitäten der größte Erfolg oder Misserfolg der Fachhochschulen?

Die Frage nach dem Erfolg der Fachhochschulen bringt sogleich eine Herausforderung mit sich: Die grundsätzliche Frage, inwiefern eine Bildungseinrichtung überhaupt als Erfolg oder Misserfolg bewertet werden kann⁵. In der Hochschulforschung gelten Hochschulen als Institutionen (vgl. Schimank 2008: 157). Innerhalb der Soziologie gibt es eine Vielzahl „recht unterschiedlicher Bestimmungsversuche“ (Senge 2011: 82) für den Begriff Institution, die jeweils durch die „verschiedenen Denktraditionen“ (ebd.) geprägt sind.⁶ Der organisationssoziologische Ansatz des Neo-Institutionalismus bietet für die hier formulierte Fragestellung eine theoretische Grundlage. Der Neo-Institutionalismus geht aus der amerikanischen Organisationsforschung hervor und gilt heute zu den international führenden Organisationstheorien (vgl. Preisendörfer 2008: 145; Walgenbach/Meyer 2008: 11). In seiner Anfangsphase hat er sich mit Bildungs- und Kultureinrichtungen auseinandergesetzt (vgl. Hasse/Krücken 2005: 33) sowie mit Bereichen aus der Wirtschaft (vgl. Scott 2008: 26 ff.).⁷ Allerdings bezieht sich der umfassende Organisationsbegriff dieses theoretischen Ansatzes darüber hinaus ebenfalls auf öffentliche und private Unternehmen. Der thematische Schwerpunkt liegt auf dem Wandel von Institutionen. Eine der Kernaussagen des Neo-Institutionalismus liegt darin, dass das Bestehen von Organisationen auf gesellschaftlicher Akzeptanz und Glaubwürdigkeit basiert (vgl. Walgenbach/Meyer 2008:

⁵ Zur Problematik von Beurteilungsrichtmaßen von Organisationen siehe Scott (1986: 430 f.).

⁶ Hierzu siehe Senge (2011: 90f.); Hasse/Krücken (2005: 8f.); Miesbach (2007: 128); Schimank (2008: 157f.).

⁷ Zum Neo-Institutionalismus siehe Hasse/Krücken (2005); Senge (2011); Walgenbach/Meyer (2008); Preisendörfer (2008: 145 ff.); Scott (2008: 26 ff.).

63). In diesem Zusammenhang wird von der Legitimität⁸ einer Organisation gesprochen: „Wichtig ist, dass Legitimität verliehen wird, [...], [Legitimität ist] weniger etwas [...], dass eine Organisation besitzt, als vielmehr etwas, das sie zugesprochen bekommt“ (ebd.: 64).⁹ Dadurch wird der Grad der Legitimität synonym für den Grad der Institutionalisierung (vgl. Senge 2011: 89) und somit für den Erfolg einer Institution, da damit ein Weiterbestehen der Institution gesichert ist. DiMaggio und Powell sind der Frage nachgegangen warum Organisationen immer ähnlicher werden (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 33). Ihre Antwort lautet: Organisationen, die sich in einem gemeinsamen organisationalen Feld befinden werden immer ähnlicher (Isomorphie), da die zunehmende Angleichung Legitimität schafft. Für diesen Prozess haben die Autoren drei Mechanismen festgelegt: Zwang (formelle Regeln oder kulturell etablierte Erwartungen), Mimetik (Imitation aus Unsicherheit) und normativen Druck (zunehmende Professionalisierung von Berufsgruppen), wobei eine Kombination aus den drei Mechanismen möglich ist (vgl. ebd.: 35 ff.; Scott 2008: 43 f.). Übertragen auf die formulierte Fragestellung dieser Arbeit inwiefern Fachhochschulen ein Erfolgsmodell sind, bedeutet dies: inwiefern haben Fachhochschulen durch eine zunehmende Angleichung an Universitäten einen Grad an Legitimität erreicht, der ihnen ermöglicht sich im Hochschulraum (organisationales Feld) als Institution zu behaupten und ihr Überleben zu sichern? Erfolg versteht sich somit synonym mit der Legitimität der FHs als Institution:

„Um erfolgreich zu sein und überleben zu können, sind Organisationen auf Unterstützung und Anerkennung von außen angewiesen, denn nur so ist ein halbwegs kontinuierlicher Zufluss von Ressourcen (angefangen von Geld bis hin zu Arbeitskräften) gewährleistet. Deshalb tun Organisationen alles, sich so zu positionieren bzw. zu präsentieren, dass sie die angestrebte Legitimität und Wertschätzung erreichen“ (Preisendörfer 2008: 146).

Der Neo-Institutionalismus bietet viele Anknüpfungspunkte für das hier vorliegende Forschungsinteresse und wird somit an relevanter Positionen der Arbeit wieder aufgegriffen werden. Allerdings stößt dieser Ansatz an seine Grenzen bei der Frage nach dem Handlungsspielraum der Akteure. Der neo-institutionelle Ansatz positioniert Akteure dezentral, und legt „ihre Interessen institutionell definiert“ fest (Walgenbach/Meyer 2008:

⁸ Die zugeschriebene gesellschaftliche Funktion bestimmt die Legitimität einer Organisation: „Universitäten etwa erhalten Legitimität deshalb, weil ihnen zugesprochen wird, dass sie Wissen produzieren, das für den weiteren Fortschritt der Gesellschaft benötigt wird“ (Walgenbach/Meyer 2008: 65).

⁹ Damit grenzt sich der Neo-Institutionalismus gegenüber der Kontingenztheorie ab, die davon ausgeht, dass das Überleben einer Organisation von ihrer Effizienz abhängig ist (vgl. Walgenbach/Meyer 2008: 13; Scott 1986: 163 ff.).

122). Dies wird nicht dem Statusaspekt, der eine zentrale Rolle in dieser Arbeit einnimmt, gerecht. Da Statusambitionen nicht ausschließlich durch Institutionen bestimmt sind, sondern ebenfalls auf kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten zurückzuführen sind (de Botton 2004).

Um sich mit der Frage nach dem Erfolg der FHs auseinander zu setzen, wird diese Arbeit zunächst der Frage nachgehen, inwiefern die Fachhochschulen bei ihrer Gründung einen Bildungsauftrag erhalten haben, von dem Erfolgsindikatoren abgeleitet werden können, die eine angemessene Aussage über ihren Erfolg zulassen oder nicht.

Obwohl die Indikatoren methodisch erst noch definiert werden müssen, sind sich doch zahlreiche Vertreter aus Politik und Gesellschaft einig darüber, dass die Fachhochschulen eine „success story“ geschrieben haben. Der Wissenschaftsrat, der in 10-Jahres-Schritten regelmäßig seine Empfehlungen in Bezug auf die Fachhochschulen zu Papier bringt, attestiert der neuen Hochschulart stets eine positive Entwicklung. Die Wirtschaft, besonders die klein- und mittelständischen Unternehmen, die den größten Teil der Kooperationspartner von Fachhochschulen ausmachen, betonen die ausgezeichnete Zusammenarbeit.¹⁰ Aber besonders bedeutend ist, dass die Studierenden die FHs von Beginn an akzeptierten und der stetige Anstieg der Studierendenzahlen an Fachhochschulen Erfolg genug sein sollte. Daher wäre die Frage nach dem Erfolg der Fachhochschulen ohne Weiteres zu beantworten: Ja, sie sind erfolgreich. Zumindest kann schnell dieser Eindruck gewonnen werden. Selten sind dagegen eindeutig Erfolgsmeldungen seitens der Fachhochschulen. Eine Äußerung wie: "Tatsache ist nach wie vor, dass es keine erfolgreichere Innovation im deutschen Hochschulwesen gibt als die 'Erfindung' der Fachhochschulen" (Ackermann 2002: 28) soll an dieser Stelle als exemplarisch für das durchaus vorhandene Selbstbewusstsein der Fachhochschulen angeführt werden, auch wenn dies eher eine Ausnahme darstellt. Häufiger melden sich Fachhochschulvertreter zu Wort, die Forderungen nach einer Reduzierung der Lehre von 18 SWS, mehr Forschungsmittel, Ausbau des Mittelbaus und Angleichung der Gehaltsstrukturen an die

¹⁰ Eine Umfrage bei deutschen Führungspersonlichkeiten in der Wirtschaft hat Folgendes ergeben: "Im Vergleich zu den Fachhochschulen wurden die Universitäten verheerend beurteilt: Während über 80 % der befragten Führungskräfte der Meinung sind, daß an den Fachhochschulen alles in allem eher gute Arbeit geleistet wird, haben von den Universitäten nur 28 % einen positiven Eindruck" (Daniel 1998: 15-16).

Universität äußern. Es entsteht der Eindruck, dass die Anerkennung den Fachhochschulen nicht ausreicht und sie beständige Politik betreiben, die Differenzen zur Universität einzuebrennen, eine Beobachtung, die in der Hochschulforschung zunehmend wahrgenommen wird (vgl. Teichler 2005 [2002]c: 332; Teichler 2005a: 19). Allerdings hat die Unzufriedenheit, die sich in den genannten Forderungen äußert, den Fachhochschulen auch Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet, beispielsweise die Einführung der mittlerweile gleichen Abschlüsse wie an Universitäten.

Diese Überlegungen bilden den Hintergrund für die erste Hypothese, die im Rahmen dieser Arbeit untersucht werden soll: Die Einebnung von Differenzen zu den Universitäten, die durch eine Statusangleichung seitens der Fachhochschulen motiviert ist, bildet die Quelle für den Erfolg der Fachhochschulen. Die damit verbundene zunehmende Angleichung der beiden Hochschularten kann in einer letzten Konsequenz die Aufhebung der gegebenen Differenzierung bedeuten. Daran schließt sich die zweite Hypothese an: Der wachsende Erfolg der Fachhochschulen – besonders im Kontext der Bologna-Reform – rechtfertigt die Forderungen der Fachhochschulen nach Einebnung der Differenzen zu den Universitäten und reduziert die Unterschiede der beiden Hochschularten deutlich sichtbar.

Die vorliegende wissenschaftliche Untersuchung setzt sich mit der bildungspolitischen und theoretischen Diskussion über die Stellung und Funktion der Fachhochschulen in der deutschen Bildungslandschaft auseinander und analysiert dabei primär die Erfolgskriterien sowie deren Erfolgsmotivation. Den beiden Hypothesen liegen zwei zentrale Erkenntnisziele zu Grunde: Erstens, welche Rolle spielt das Streben der Fachhochschulen nach Einebnung der Differenzen zu Universitäten bei ihrer Entwicklung, insbesondere in Bezug auf Statusaspekte. Und zweitens, inwiefern kann diesbezüglich von einem Erfolg oder Misserfolg in Bezug auf das Fachhochschulmodell gesprochen werden?

1.2 Aufbau der Arbeit

Im Einleitungskapitel wird nach der Formulierung der Problemstellung der Arbeit und des Aufbaus in einem weiteren Unterkapitel 1.3.1 der methodische Ansatz abgebildet. Dies wird zu diesem Zeitpunkt als sinnvoll erachtet, da die empirischen Auswertungen in drei unterschiedlichen Kapiteln erfolgen (Kapitel 4; 7; 8). Im Anschluss wird der aktuelle Forschungsstand skizziert und eine Beschreibung des Forschungsgegenstandes gegeben.

Damit werden die 12 Fachhochschulen in NRW, die den Forschungsgegenstand der vorliegenden wissenschaftlichen Untersuchung bilden, anhand ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede vorgestellt.

Für die Überprüfung der Hypothesen ist zunächst eine thematische Annäherung an die Fachhochschule notwendig. Dafür werden in Kapitel 2 die historischen und politischen Hintergründe benannt, die der Entstehung der neuen Hochschulart vorausgingen. Es wird der Gründungsweg der Fachhochschulen aufgezeigt und es werden die unterschiedlichen Akteure und Aspekte, die von Relevanz waren, erörtert. Darüber hinaus hat das Kapitel 2 die Funktion, die Probleme und Chancen der Fachhochschulen, die von Beginn an gegeben waren, zu benennen, um eine ausgewogene Einschätzung zum Erfolg oder Misserfolg dieser Hochschulart formulieren zu können. Zu diesem Zweck werden im dritten Kapitel, vor allem mit Schwerpunkt auf Nordrhein-Westfalen, die Gesetzestexte, die der Gründung der Fachhochschulen vorausgingen, vor dem Hintergrund analysiert, inwiefern diese Texte Anhaltspunkte für einen Bildungsauftrag der Fachhochschulen geben. Das erste Teilergebnis wird im anschließenden vierten Kapitel anhand der ersten Auswertung des Datenmaterials überprüft. Hierbei stehen die Interviews mit FH-Gründungsrektoren im Vordergrund. Die Auswertungen werden sich auf die Frage nach dem Bildungsauftrag konzentrieren, wie er in der Gründungszeit wahrgenommen wurde und inwiefern das Teilergebnis aus dem vorangegangenen Kapitel bestätigt oder widerlegt werden kann. Darüber hinaus soll anhand der Interviews überprüft werden, welche Themen die Anfangszeit der Fachhochschulen bestimmt haben, und wie sich zu diesem Zeitpunkt ein Selbstverständnis der neuen Hochschulart generieren konnte. Die hier erzielten Ergebnisse bilden einen wichtigen Bezugsrahmen, um im Kapitel 7 einen Vergleich zur aktuellen Situation und der damit verbundenen Selbstwahrnehmung der Fachhochschulen zu ziehen. Das fünfte Kapitel unternimmt einen zweiten Versuch einen Kriterienkatalog für den Erfolg von FHs zu generieren. Dabei ist die Arbeit der Fachhochschulrektorenkonferenz, die sich über 20 Jahre mit fachhochschulspezifischen Themen beschäftigt hat, von besonderer Bedeutung sein, um folgenden Fragestellungen nachzugehen: Was haben die FHs erreicht, und was haben sie für sich gefordert? Unter diesen Aspekten soll gezeigt werden, inwiefern umgesetzte Forderungen als ein Erfolg der Fachhochschulen gewertet werden können.

Im anschließenden zweiten Teil der Arbeit verschiebt sich die Perspektive von der historischen Entstehungsgeschichte der FHs auf die aktuelle Situation der Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen. Der Perspektivwechsel findet somit von der Gründungszeit zur Gegenwart statt, wobei hier der Zeitpunkt WS 2008/09 fixiert wird, um Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit zu schaffen. Damit wird im sechsten Kapitel die Vorarbeit für die Überprüfung der ersten Hypothese geleistet.

Die Objektivierung der Differenzen erfolgt, indem Dimensionen der Differenz zunächst eingeführt und definiert werden. Konkret werden die Dimensionen Prestige/Status, Wirkungsgrad und Arbeitskraft in einzelnen Unterkapiteln dargestellt und analysiert. Die Formulierung der ersten Hypothese impliziert eine Erfolgsdefinition, die es an dieser Stelle der Arbeit erst festzulegen gilt.

In einem weiteren Schritt werden im siebten Kapitel die Differenzdimensionen anhand der zweiten Interviewauswertungen unter Berücksichtigung von Statusaspekten überprüft. Dabei stehen die Experteninterviews mit den Präsidenten im Vordergrund. Der erzielte Aussagewert wird mit den Ergebnissen der Experteninterviews der Gründungsrektoren verglichen, sowie mit Ergebnissen der ersten Auswertungen der Polaritätsprofile abgeglichen. Diese Resultate bereiten das nächste Kapitel 8 vor, welches die Überprüfung einer weiteren Hypothese zum Ziel hat. Nach einer Darstellung der Fachhochschulen im Kontext von Bologna erfolgt die Auswertung des Datenmaterials. Hier stehen die aktuellen Entwicklungen der Fachhochschulen im Zentrum des Interesses. Konkret soll dabei der Forschungsanspruch der Fachhochschulen thematisiert werden, sowie Formen der Einebnung von Differenzen zu den Universitäten. Zusätzlich zur Auswertung der Interviews werden Teilauswertungen aus weiteren Polaritätsprofilen vorgestellt. Dies hat zum Ziel, den Kreis der Hochschulleitungen von damals und heute, um weitere FH-Vertreter aus unterschiedlichen Fakultäten zu erweitern. Damit kann überprüft werden, inwiefern assoziative Einschätzungen aller Interviewpartner miteinander übereinstimmen und an welchen Punkten Unterschiede festgestellt werden können. Unter einem weiteren Gesichtspunkt wird geprüft inwiefern die Selbsteinschätzung der Hochschulleitungen in Bezug auf das FH-Image mit den Einschätzungen der Fakultäten übereinstimmt oder von diesen differiert. Mit dem Kapitel 9 werden die Optionen für eine zukünftige Rolle der Fachhochschulen in der deutschen Bildungslandschaft eruiert und in verschiedenen

Modellen dargestellt. Anhand dieser Modelle wird gezeigt, welche Zukunftsvisionen von den Präsidenten präferiert werden und inwiefern sich diesbezüglich ein homogenes Meinungsbild abzeichnet. Im letzten Kapitel wird eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse formuliert, das abschließende Resümee der Arbeit orientiert sich ebenfalls an den Zukunftsperspektiven der Fachhochschulen und an dem Versuch einer Antwort, inwiefern die Fachhochschulen ein Erfolg oder Misserfolg sind.

1.3 Forschungsdesign

Zur besseren Einschätzung der Aussagekraft der verwendeten Daten sollen die konzeptionelle Ausgestaltung des Forschungsdesigns sowie die Auswahl und Konstruktion der Erhebungsinstrumente (Kapitel 1.3.1) bereits an dieser Stelle der Arbeit vorgestellt werden. Überlegungen zur Repräsentativität, Auswertung und Darstellung der Ergebnisse und die damit verbundenen Probleme werden ebenfalls aufgezeigt (Kapitel 1.3.2). In einem anschließenden Kapitel wird ein Überblick zum Forschungsstand (Kapitel 1.4) gegeben.

1.3.1 Methode

Die Soziologie als empirische Wissenschaft erfordert, Informationen über die soziale Wirklichkeit zu beschaffen und nach Regeln der rational-logischen Argumentation aufzuarbeiten (Korte/Schäfers 1995: 11). Im Sinne dieser Maxime wurden für die Überprüfung der im Kapitel 1.2 formulierten Hypothesen mehrere Erhebungsmethoden ausgewählt: die persönliche „Face-to-Face“-Befragung anhand eines Leitfadens¹¹ und die telefonische Befragung anhand eines Polaritätsprofils.

Die Erhebungsmethoden wurden im Rahmen einer Fallstudie eingesetzt. Eine Fallstudie ist ein Forschungsansatz, der bevorzugt zur Hypothesengenerierung angewendet wird (vgl. Lamnek 2010: 283), „um sich abgesichertere Informationen über das soziale Feld zu verschaffen, als dies nur bei Primärerfahrungen oder theoretischen Überlegungen möglich wäre“ (ebd.: 283). Allerdings bringt die Fallstudie im Gegensatz zur Teil- oder Vollerhebung den Nachteil mit sich, dass sie nur eine beschränkte Reichweite in Bezug auf den Forschungsgegenstand erzielt (vgl. Kromrey 2009: 296). Ihr Vorteil liegt dagegen ganz klar in

¹¹ In qualitativ ausgelegten Forschungsansätzen wird in diesem Zusammenhang auch von einem Intensiv- oder Tiefeninterview gesprochen (Kromrey 2009: 365).

der „Plausibilisierung von Theorien und Hypothesen“ (ebd.: 504) und der Möglichkeit, eine Detailtiefe in Bezug auf den Erkenntniswert zu erlangen, der zum grundlegenden Verständnis des Forschungsgegenstandes im Rahmen von quantitativen sowie qualitativen Folgeuntersuchungen generiert werden kann. Die durchgeführte Fallstudie umfasst die soziale Einheit der 12 öffentlich-rechtlichen Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen, die zum Erhebungszeitpunkt WS 08/09 die ausschließliche Gruppe der Fachhochschulen in NRW bildeten.¹²

Für die Erhebung wurden drei Gruppen bestimmt. Die erste Gruppe (Leitfadeninterview und Polaritätsprofil): die Gründungsrektoren. Sie bilden eine wichtige Quelle in Bezug auf die Gründungsphase der Fachhochschulen, um einen Vergleich zwischen den Ursprüngen der Fachhochschulen und der Gegenwart zu ermöglichen sowie den Bildungsauftrag sowie die Herausforderungen und Chancen der neuen Hochschulart zu eruieren. Die zweite Gruppe (Leitfadeninterview und Polaritätsprofil): die aktuellen Rektoren und Rektorinnen. Sie ermöglichen die Vergleichbarkeit zwischen den beiden Gruppen. Damit soll die Entwicklung der Fachhochschulen abgebildet werden.¹³ Die dritte Gruppe (Polaritätsprofil): FH-Fakultätsvertreter, die mit ihren Einschätzungen zum Begriff Fachhochschule als ein Abgleich

¹² Daher blieben die NRW Neugründungen Hochschule Hamm – Lippstadt, Hochschule Ruhr – West und Hochschule Rhein – Waal unberücksichtigt.

¹³ Bei der Vorbereitung der Studie war schnell geklärt, dass die Interviews mit der Hochschulleitung geführt werden, aber ob es sich dabei um die Präsidenten, Vizepräsidenten oder Kanzler handeln sollte, war dagegen nicht von vornherein eindeutig. Vizepräsidenten schieden als Erste aus, da die positionsbezogenen Unterschiede bei den einzelnen Fachhochschulen in NRW zu groß waren: die Zuständigkeiten, teilweise die Amtszeiten variierten, aber ausschlaggebend war, dass die Inhalte des Amtes des Vizepräsidenten kein Pendant zu den Aufgaben der Gründungszeit darstellen. Die Gruppe der Kanzler stand lange im Fokus der Überlegungen, als Interviewpartner ausgewählt zu werden. Hier wäre auch das Pendant des Amtes in der Gründungsphase gegeben und in vielen Vorgesprächen mit Experten wurde stets auf den Einfluss dieser Gruppe bei der Entwicklung der Fachhochschulen hingewiesen. Letztendlich war ausschlaggebend, dass die Kanzler teilweise hochschulpolitisch sehr aktiv waren und ebenfalls in engem Kontakt mit dem Ministerium standen, allerdings waren sie nicht so stark in der öffentlichen Diskussion involviert wie die Präsidenten. Es gab zwar eine Kanzlerrunde in NRW, die es auch heute noch gibt, über die auch Verlautbarungen und Stellungnahmen kommuniziert wurden, allerdings gibt es bei dieser Gruppe nichts Vergleichbares wie die Landesrektorenkonferenz (LRK), die Fachhochschulrektorenkonferenz (FRK) oder die Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK), die später zur Hochschulrektorenkonferenz (HRK) wurde. Bei allen diesen wichtigen hochschulpolitischen Foren waren die Fachhochschulen stets durch ihre Präsidenten vertreten. Damit hat die Gruppe der Präsidenten eine Schnittstellenfunktion zwischen der Bildungsinstitution, der Politik und der Gesellschaft. Die Schnittstellenfunktion dieses Personenkreises, die für eine feldinterne Reflexionsexpertise steht (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 38), war schließlich der ausschlaggebende Punkt für die Auswahl der Interviewpartner.

zu den Auswertungen der Interviews fungieren. Dies dient zur Ergänzung der Interview-Auswertungen.

Die Kombination einer qualitativen und einer quantitativen Methode wird deshalb als sinnvoll erachtet, weil das Datenmaterial (die Interviews), auf einer relativ geringen Fallzahl beruht - ein Umstand, der als Nachteil dieser Erhebungsmethode angesehen wird (vgl. Kelle 2008: 231). Das zusätzlich erhobene Datenmaterial der Polaritätsprofile ermöglicht, die Ergebnisse der Interviews durch die Einschätzungen der Peer-Group zu bestätigen oder Widersprüche aufzuzeigen. Eine Kombination der beiden Methoden versteht sich daher im Sinne eines methodenintegrativen Forschungsansatzes (multi method), der instrumentenspezifische „Verzerrungen“ zumindest reduzieren soll (vgl. Kromrey 2009: 505; Kelle 2008: 227, 263, 297).

Das Leitfadeninterview (vgl. Schnell/Hill/Esner 2005: 387 ff.) wird als primäre Erhebungsmethode eingesetzt. Seine qualitativ-interpretative Herangehensweise ist für die hier verfolgten Fragestellungen der ideale Ansatz, da er eine „hohe Tiefendimension und eine[...] große[...] Kontextfülle zu analysieren“ (Kromrey 2009: 295) erlaubt. Im Gegensatz zu einem standardisierten Fragebogen, welcher als nicht adäquat für die Befragungen erachtet wird, ist das Leitfadeninterview, wie von Kromrey beschrieben, ein „begleitendes Hilfsmittel“, welches es ermöglicht, dass „für das Forschungsvorhaben relevante[...] Themen zur Sprache kommen, dass die Informanten ihre subjektive Erfahrungen und Sichtweisen möglichst ausführlich und orientiert an ihren eigenen Relevanzstrukturen äußern können“ (ebd.: 388). Aus diesem Grund kann das Kriterium der Vergleichbarkeit der Daten zunächst vernachlässigt werden, da mit einem qualitativen Leitfadeninterview an erster Stelle das Ziel verfolgt wird, Themen während des Interviews zu entwickeln und neue Inhalte in den Forschungsprozess einfließen zu lassen. Der Spielraum dieser Methode ermöglicht, dass nicht alle Fragen bei allen Interviewpartnern in gleicher Reihenfolge gestellt werden müssen. Bei Bedarf können auch einzelne Fragen unberücksichtigt bleiben (vgl. Atteslander 1995: 175).

Der Leitfaden für das Interview umfasst fünf Themenkomplexe:

- 1. Der Bildungsauftrag der Fachhochschulen: Dieser Fragekomplex zielt darauf, die jeweiligen Einschätzungen der Interviewten zum Bildungsauftrag zu ergründen. Es

wurde nach dem jeweils aktuellen Bildungsauftrag gefragt bzw. danach, wie der aktuelle Bildungsauftrag der Fachhochschulen sich zu dem der Gründungsphase verhält. Ziel war es überdies zusätzlich zum Bildungsauftrag, einen Wandel in seiner Bestimmung festzumachen, soweit diese Einschätzung seitens der Befragten formuliert werden konnte. Darüber hinaus wurde nach Einflussfaktoren für die Veränderung des Bildungsauftrages gefragt, falls eine Entwicklung grundsätzlich gesehen wurde.

- 2. Die Herausforderungen der Fachhochschulen: Hierbei wurde nach unterschiedlichen Zeitebenen gefragt, d.h. konkret: vor welchen Herausforderungen standen die Fachhochschulen in der Vergangenheit, vor welchen stehen sie ganz aktuell und welche Herausforderungen wird die Zukunft mit sich bringen. Des Weiteren ermittelten die Fragen, inwiefern es sich bei den Herausforderungen um hauseigene Themen handelt (z.B. Forschung) oder inwiefern die Herausforderungen extern an die Fachhochschulen herangetragen werden (z.B. zunehmende Studierendenzahlen).
- 3. Das Verhältnis zwischen Fachhochschule und Universität: Hier wurden ebenfalls die drei Zeitebenen berücksichtigt, um in Erfahrung zu bringen, in welcher Hinsicht sich das Verhältnis zwischen den Fachhochschulen und Universitäten im Gegensatz zu früher gegebenenfalls unterscheidet. Innerhalb dieses Fragenkomplexes wurde zudem explizit nach persönlichen Erlebnissen gefragt, welche die gegenseitige Wahrnehmung der beiden Hochschularten veranschaulichen sollen. Ein weiterer Fragepunkt zielt auf das eigene Fachhochschulbild der Interviewten, bevor sie an einer Fachhochschule tätig wurden.
- 4. Einschätzungen, ob die Fachhochschulen erfolgreich sind und womit sie eventuell gescheitert sind: Ähnlich wie beim dritten Themenblock wird zunächst die Institution Fachhochschule problematisiert, indem Versäumnisse, Geburtsfehler und verpasste Chancen eruiert werden. Zusätzlich wird den größten Erfolgen der Fachhochschulen nachgegangen und erörtert, ob diese zur Etablierung der Institution Fachhochschule beigetragen haben.

- 5. Die Zukunft der Fachhochschulen: Der letzte Fragenkomplex richtet den Blick ausschließlich auf die Zukunft der Fachhochschulen. Dabei steht die Frage im Fokus, wie die Situation der Fachhochschulen in 10, 25 oder 50 Jahren sein wird. Die abschließende Frage ermöglicht den Interviewten offen und spontan drei Wünsche für die eigene Hochschule zu formulieren.¹⁴

Die Fragestellungen wurden so konzipiert, dass sie für beide Gruppen (erste und zweite Gruppe), die aktuellen Rektoren und Präsidenten sowie für die Gründungsrektoren angewendet werden konnten. Damit ist eine Vergleichbarkeit bei der Auswertung der zwei Gruppen gewährleistet, die eine thematische Zusammenführung aufgrund der weitgehend gleichen Fragestellungen ermöglicht. Für die Auswertung wurden die Interviews selektiv transkribiert. Aufgrund des leitfadengestützten Interviews kamen auch Themen zur Sprache, die nicht in unmittelbarer Relevanz zum Forschungsinteresse standen. Hinzu kam die Wiederholung von Themen, die an unterschiedlichen Stellen bei den Befragungen zur Sprache kamen. Daher wurde von einer vollständigen Transkription des Datenmaterials abgesehen. Die nicht transkribierten Passagen wurden in Form einer Inhaltsangabe zusammengefasst. Innerhalb der Arbeit wird allerdings nur aus den transkribierten Passagen zitiert. Dieses Verfahren wurde gewählt damit der Gefahr vorgebeugt werden kann, dass „Aussage und Sinn des Transkribierten und deren Differenziertheit in der resultierenden Unübersichtlichkeit der erstellten Protokolle verloren geht“ (Flick/v. Kardorff/et.al. 1995: 161 f.).

Das semantische Differenzial oder Polaritätsprofil geht auf Osgood zurück (vgl. Kallus 2010: 48). Osgood hat damit eine Methode entwickelt, die anhand siebenteiliger bipolarer Skalen begriffliche Gegensatzpaare benennt, die unter Berücksichtigung dreier unterschiedlicher Dimensionen¹⁵ zusammengestellt werden sollen. „Es handelt sich um ein Skalierungsinstrument zur Messung der konnotativen Bedeutung bzw. der affektiven Qualität beliebiger Objekte oder Begriffe“ (Bortz/Döring 2006: 185) und eignet sich für die Untersuchung von „Stereotypen“ (ebd.). Das Polaritätsprofil, welches für diese Arbeit

¹⁴ Der vollständige Leitfaden siehe Anlage 1.

¹⁵ Bei Osgood lauten die Dimensionen: Evaluation, Potency und Activity. Die deutsche Version wird hauptsächlich mit Bewertung, Aktivität und Stärke übersetzt, aber auch mit Aktivität, Valenz und Dominanz (vgl. Kallus 2010: 48).

konzipiert wurde, umfasst 20 konträre Begriffspaare, die unter Berücksichtigung einer Durchmischung der Dimensionen bestimmt wurden. Überdies wurde darauf geachtet, dass ähnliche Begriffspaare nicht unmittelbar aufeinander folgen.¹⁶ Die Methode des Polaritätsprofils wurde als ergänzendes Erhebungsinstrument gewählt, um der Frage nachzugehen, wie die Fachhochschulen von Fachhochschulvertretern in NRW assoziativ verortet werden. Bedeutend ist, dass es sich um Fachhochschulvertreter unterschiedlicher Fachrichtungen handelt, die eine spontan-assoziative Einschätzung zum Begriff Fachhochschule geben und damit einen ergänzenden oder konträren Part zu den Auswertungen der leitfadengestützten Interviews bilden.

1.3.2 Herangehensweise

Zur Vorbereitung der Untersuchung wurde im Rahmen der monatlich stattfindenden Landesrektorenkonferenz der NRW - Fachhochschulen im Februar 2010 das Vorhaben vom Präsidenten der FH Köln kurz skizziert und um die Unterstützung der anwesenden Rektoren und Präsidenten gebeten. Hierauf bezugnehmend wurden alle Rektoren und Präsidenten anschließend per E-Mail kontaktiert und um einen Interviewtermin gebeten. Alle 12 Hochschulleitungen sind dieser Anfrage nachgekommen und die entsprechenden Termine konnten vereinbart werden. Die Kontaktaufnahme mit den Gründungsrektoren war mit einem höheren Rechercheaufwand verbunden. Fünf Gründungsrektoren der 12 Hochschulen waren zum Zeitpunkt der Erhebung verstorben. Sieben Gründungsrektoren wurden über ein Anschreiben kontaktiert, welches das Vorhaben beschrieb und ein Interviewtermin erbat. Sechs der sieben Gründungsrektoren haben einen Interviewtermin ermöglichen können. Die eine Absage basierte auf gesundheitlichen Gründen.

Die 18 Interviews wurden im Zeitraum zwischen April 2011 und November 2011 persönlich durchgeführt. Das längste Interview umfasste 1:45 h, das kürzeste 1:05 h.

¹⁶ Das vollständige Polaritätsprofil siehe Anlage 2.

Tabelle 1: Übersicht und Anonymisierung der geführten Interviews

FH1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident¹⁷ ▪ Gründungsrektor¹⁸ 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH1.P) ▪ (FH1.GR)
FH2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident ▪ Gründungsrektor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH2.P) ▪ (FH2.GR)
FH3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident ▪ Gründungsrektor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH3.P) ▪ (FH3.GR)
FH4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident ▪ Gründungsrektor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH4.P) ▪ (FH4.GR)
FH5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident ▪ Gründungsrektor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH5.P) ▪ (FH5.GR)
FH6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident ▪ Gründungsrektor 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH6.P) ▪ (FH6.GR)
FH7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH7.P)
FH8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH8.P)
FH9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH9.P)
FH10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH10.P)
FH11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH11.P)
FH12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Präsident 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ (FH12.P)

Für die Befragungen mit dem Polaritätsprofil wurde in der Vorbereitung eine Wahrscheinlichkeitsauswahl eingeführt. Für sie gilt das Prinzip, „dass für alle Einheiten die gleiche Chance besteht, in die Auswahl aufgenommen zu werden“ (Kromrey 2009: 276). Damit wird die systematisch kontrollierte Zufallsauswahl aus einer Grundgesamtheit generiert. Die hier relevante Grundgesamtheit bilden alle Fachhochschulprofessoren der FHs in NRW. Da Fachhochschulen als öffentliche Einrichtungen alle diesbezüglich relevanten Informationen im Internet anführen, konnten alle Professoren einer Hochschule in einer

¹⁷ Damit die Anonymität der Interviewpartner sichergestellt werden kann, wird hier und im weiteren Text stets die männliche Schreibweise verwendet, da der männliche Anteil deutlich überwiegt und ansonsten Rückschlüsse auf die einzelnen Personen möglich wären. Ebenso wie die geschlechtsspezifische Bezeichnung vereinheitlicht wird, werden auch keine Unterschiede in den Bezeichnungen Rektor und Präsident gemacht. Daher wird immer von Präsidenten die Rede sein, hauptsächlich um eine Unterscheidung zu den Gründungsrektoren zu betonen.

¹⁸ Bei den Gründungsrektoren war keine Vereinheitlichung notwendig, da es sich bei allen 12 Fachhochschulen um Gründungsrektoren gehandelt hat.

Excel-Tabelle repräsentiert werden. Die Einträge wurden durchmischt und – je nach Anzahl Hochschullehrer pro Hochschule – wurde jeder x-te Eintrag ausgewählt. Das Verfahren entspricht dem Prinzip der Karteiauswahl (vgl. Kromrey 2009: 279). Nach erfolgter Auswahl wurden die Professoren individuell per E-Mail angeschrieben, das Forschungsvorhaben wurde kurz geschildert und die Bitte formuliert, einen Telefontermin von 10-15 min zu vereinbaren. Von 2257 Fachhochschulprofessoren wurden insgesamt 545 (24,1 %) Personen angeschrieben, pro Hochschule wurden somit durchschnittlich 45 Personen kontaktiert. Telefoninterviews wurden mit 143 Personen (26,2 %) durchgeführt. Für die Auswertung relevanter Daten wurden Personalvariablen (Geburtsjahrgang, Geschlecht, Fachgebiet¹⁹ und Zeitraum der Tätigkeit an Fachhochschulen) zusätzlich erhoben. Insgesamt wurden mit diesem Verfahren 143 Telefoninterviews in dem Zeitraum von Februar 2010 bis Dezember 2010 geführt.²⁰ Die durchschnittliche Dauer der Telefonate betrug 9,4 min. Die stärkste Gruppe bildeten die Vertreter mit einem ingenieurwissenschaftlichen Hintergrund, gefolgt von den Wirtschaftswissenschaften. Die Kunstwissenschaften waren hingegen am geringsten vertreten.²¹ Der Anteil der männlichen und weiblichen Teilnehmer betrug zwei Drittel zu einem Drittel, wobei wesentlich mehr männliche Fakultätsvertreter angeschrieben wurden als weibliche. Die Jahrgänge wurden in Dekaden eingeteilt, von 1940-1949 bis 1980-1990, wobei die Gruppe der zwischen 1950 und 1959 Geborenen am stärksten vertreten war. Von wenigen Einschränkungen²² abgesehen hat sich die Erhebung mit dem Polaritätsprofil als ein geeignetes Instrument erwiesen, die Rücklaufquote war äußerst positiv. Für die Auswertung wurden nur Polaritätsprofile verwendet, die vollständig beantwortet wurden. Aufgrund der großen Datenmenge, die daraus erzielt wurde, finden nicht alle Ergebnisse dieser Erhebung Eingang in diese Arbeit.

Das Polaritätsprofil wurde zusätzlich zu den Interviews mit den Präsidenten und Gründungsrektoren erhoben.

¹⁹ Die Fachgebiete wurden aufgeteilt in Naturwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften, Kunstwissenschaften und Ingenieurwissenschaften.

²⁰ Ein geringer Teil der Befragten hat sich eine Zusendung des Polaritätsprofils gewünscht.

²¹ Die geringe Vertretung der Kunstwissenschaften führt dazu, dass sie für die spätere Auswertung nicht relevant sind.

²² Bei zwei Telefoninterviews musste die Befragung abgebrochen werden, da die Interviewten sich nicht auf eine Bewertung der Begriffspaare festlegen konnten.

1.3.3 Reflexion des methodischen Designs

Bevor der Forschungsgegenstand näher beschrieben wird, werden einige Aspekte des Designs kritisch betrachtet, um die Rolle als Interviewerin sowie die Erfahrungen bei der Erhebung der Polaritätsprofile reflektiert darzustellen.

Die mehrjährige Tätigkeit an einer NRW-Fachhochschule bringt den Vorteil mit sich, dass umfassende Vorkenntnisse vorliegen, die sich als positiv für den Verlauf des leitfadengestützten Interviews erwiesen haben. Zum einen war damit der Zugang zu den Hochschulleitungen einfacher und die Gesprächsatmosphäre von Beginn an offen. Die Wichtigkeit beispielsweise der Eingangsfrage (Lueger 2010: 174; Froschauer/Lueger 2003: 62) war zu vernachlässigen, da der Einstieg ins Thema ohne Weiteres gegeben war. Ein Nachteil war hingegen, dass die Interviews teilweise einen narrativen Charakter (vgl. Schnell/Hill/Esser 2005.: 389) annahmen. Als Interviewerin war der Autorin nicht nur die Rolle der Forscherin zugewiesen, sondern auch die Rolle der Vertreterin einer anderen Fachhochschule, die sich im gleichen Bundesland befindet. In ganz wenigen Fällen äußerte sich diese Wahrnehmung auch unmittelbar im Gespräch, als kurz inne gehalten wurde, mit der Frage des Interviewten: Mit wem spreche ich hier eigentlich über unsere Strategien und Zukunftspläne? Für die Interviewten keine unproblematische Situation und ein berechtigter Einwand. Das Problem hat sich allerdings nicht als ein Hindernis herausgestellt, denn die potentielle Konkurrenzsituation zwischen Hochschulen war gegenüber der Interviewsituation und des damit verbundenen Forschungsinteresses nachrangig. Allerdings kann eine zu starke thematische Einbindung des Interviewers letztendlich auch zu überraschenden Verzerrungen in den Äußerungen führen. Diese Beobachtung sollte daher nicht außer Acht gelassen werden.

Die Erhebung der Polaritätsprofile in Form eines Telefoninterviews hatte den Vorteil, dass die meisten Interviewten eine spontane Einschätzung zu den Begriffspaaren formulierten. Ein Nachteil war hingegen, dass manche diese Form der Erhebung nutzten, um ausgewählte Begriffspaare zu diskutieren bzw. zu kommentieren. Diese Problematik ist bekannt, daher wurden „die Untersuchungsteilnehmer bereits in der Instruktion vorgewarnt“ (Bortz/Döring 2006: 187) und darauf hingewiesen, dass einige Begriffspaare vielleicht schwer zu beurteilen sind und dass die Reaktion unmittelbar geäußert werden kann. Dies war für viele Teilnehmer ein wichtiger Hinweis und hat einer Diskussion vorgebeugt. Allerdings wurden auch

Kommentare, wie „Eigentlich ist die Situation so und so, aber ich will ja den Fachhochschulen nicht schaden, daher sage ich jetzt mal....“ geäußert. Unbekannt bleibt der Anteil der Teilnehmer, der derart vorgegangen ist. Dennoch sollte dieser Aspekt nicht unerwähnt bleiben.

1.4 Aktueller Forschungsstand

„Andererseits, und das sei hier scharf formuliert, ist die Kenntnis über die Fachhochschulen und ihre Besonderheiten in der Hochschulforschung, - statistik, - politik über weite Strecken derart gering, daß in zahlreichen Studien wissenschaftliche Hochschulen entweder als stellvertretend für den gesamten Hochschulbereich genommen werden oder Fachhochschulen begrifflich den Hochschulen (= wissenschaftlichen Hochschulen) gegenüber gestellt werden“ (Borchert 1989: 7).²³

Am wesentlichen Gehalt der Aussage Borcherts hat sich seither nicht viel geändert. Die Fachhochschulen werden von der Hochschulforschung auch heute eher stiefmütterlich behandelt. Die wenigen forschungsrelevanten Fragestellungen zu Fachhochschulen sind thematisch eingeschränkt und orientieren sich hauptsächlich an speziellen Themenfeldern.

Konkret handelt es sich dabei um Untersuchungen zu ausgewählten Fächergruppen an Fachhochschulen oder zu einzelnen Fachhochschulen. Die aktuelle Forschung untersucht z. B. unterschiedliche Sozialisationsprozesse von Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten im Fach der Betriebswirtschaftslehre (Baltes 2010) und zeigt, dass die Studierenden aufgrund ihres Studiums einen fach- sowie hochschulspezifischen Habitus erwerben (vgl. ebd.: 18). Angesichts der Tatsache, dass 90 % des Studienangebots an Fachhochschulen auch an Universitäten vorhanden sind, geht Baltes der Frage nach, ob es an beiden Hochschularten in nahezu gleichen Studiengängen zu einem unterschiedlichen Studierendehabitus kommen könne und „inwiefern die Hochschule die Akkumulation der unterschiedlichen Kapitalarten beeinflussen kann“²⁴ (ebd. 199). In ihrer Untersuchung charakterisiert Baltes die beiden Hochschularten und schreibt der universitären Ausbildung Eigenschaften zu wie fächerübergreifend, eigenmotivierend, selbstständig, leistungsorientiert, an der Forschungspraxis und am wissenschaftlichen Fortschritt orientiert (vgl. ebd.: 200). Das Studium an Fachhochschule gestaltet sich dagegen fachfokussiert,

²³ Eine Einschätzung, die auch von anderen Autoren geteilt wird: Würmseer (2010: 17), Klockner (2010: 7), Teichler (2005[2002]b: 223).

²⁴ Bourdieu unterscheidet zwischen unterschiedlichen Kapitalarten: ökonomisches, kulturelles, soziales und symbolisches Kapital (vgl. Fuchs-Heinritz/König 2005: 157 ff.).

studierendenorientiert, an der Geschäftspraxis orientiert und an spezialisierten Lösungen für konkrete Fragen aus Unternehmen ausgerichtet (vgl. ebd.: 200). Damit werden erkennbare Unterschiede in der jeweiligen Ausbildung der Hochschularten festgestellt. Gemäß den Erwartungen der Autorin „korrespondieren die hochschulspezifischen Ausbildungsergebnisse mit dem historischen und anhand formaler Kriterien hergeleiteten Leitbild der beiden untersuchten Hochschultypen“ (ebd.: 203). Ein Kritikpunkt an dieser Arbeit lautet: Ohne eine Erhebung bezüglich des Einstiegs der Absolventen in die Arbeitswelt und ihre berufliche Positionen nach dem Hochschulabschluss, können keine Rückschlüsse auf die Beschaffenheit der zukünftigen Arbeitswelt gezogen werden, die beinhalten, „dass die Ausbildungsergebnisse von Universitäten und Fachhochschulen tatsächlich die beschriebene Arbeitsteilung widerspiegeln“ (ebd.: 205). Das heißt Fachhochschulen bilden Fachkräfte aus, die in der Lage sind wissenschaftliche Erkenntnisse umzusetzen und Universitäten bilden Fachkräfte aus, die qualifiziert zum Forschen sind und neue Lösungen für die Geschäftspraxis entwickeln (vgl. ebd.: 205). Inwiefern diese Arbeitsteilung der beruflichen Realität entspricht, muss an dieser Stelle unbeantwortet bleiben.

Eine ältere Arbeit von Borchert weist in eine ähnliche Richtung wie Baltes und beschäftigt sich mit den nachdiplomierten Absolventen der Berliner Fachhochschulen und ihrer Vorgängereinrichtungen (Borchert 1989). Damit ändert sich die Untersuchungsgruppe: Baltes stellt Studierende aus einem Fachgebiet, aber aus jeweils einer Fachhochschule und einer Universität, die sich am gleichen Standort befinden, gegenüber. Bei Borchert sind es unterschiedliche Fächergruppen an mehreren Fachhochschulen aus einem Bundesland mit der Besonderheit, dass auch Absolventen der Vorgängereinrichtungen berücksichtigt werden. Ein weiterer Unterschied liegt im Umfang des Datenmaterials. Borchert wertet eine umfangreiche Erhebung von mehreren Tausend versendeten Fragebögen aus, wohingegen es sich bei Baltes um eine Fallstudie handelt, die eine Befragung von 20 Studierenden und 28 studentischen Peers umfasst.²⁵

Borcherts Forschungsinteresse gilt dem potentiellen Studierendenhabitus, der sich während des Studiums bildet, und seinen Auswirkungen im anschließenden beruflichen Umfeld. Die

²⁵ Hinzu kommen noch Interviews mit drei Universitätsprofessoren und zwei FH-Professoren aus den Studiengängen der Betriebswirtschaftslehre (vgl. Baltes 2010: 107).

Absolventen repräsentieren alle Studienbereiche an FHs: Ingenieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Sozialpädagogik und Design (vgl. Borchert 1989). Borchert kommt zu dem Ergebnis, dass der fachhochschulspezifische Habitus in Kombination mit der Herkunft und dem Bildungsweg der Studierenden sich in Bezug auf die berufliche Karriere und im Vergleich zu den Studierenden von Universitäten nachteilig auf die Absolventen der Fachhochschulen auswirkt, vor allem hinsichtlich ihrer späteren beruflichen Karriere (vgl. Borchert 1989: 658).

Ein gemeinsamer Punkt der skizzierten Arbeiten besteht darin, dass beide sich für ihre Untersuchungen auf theoretische Überlegungen Bourdieus beziehen, beide Untersuchungen seinen Habitusbegriff verwenden, diesen aber nicht ohne Adaption auf ihre Untersuchungsstruktur übertragen. Während der Habitus-Begriff Bourdieus, der als besonders geeignet für die Aspekte der Akademikersozialisation gilt (vgl. Portele/Huber 1981: 188), auf den gesamten biographischen Kontext des Individuums verweist, liegt bei der Hochschulsozialisation, die einen entsprechenden Akademiker-Habitus generieren soll, der Fokus meist auf der Studienzeit und einer gegebenenfalls anschließenden wissenschaftlichen Tätigkeit. Bei Baltes wird Bourdieus Theorie mit dem theoretischen Ansatz von Lahire kombiniert, der den Ansatz eines „homme pluriel“ vertritt und damit von mehreren Habitus ausgeht „mit jeweils spezifischen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmustern“ (Baltes 2010: 46). Borchert konzentriert sich bei seinen Interpretationen hauptsächlich auf das soziale und das kulturelle Kapital und vernachlässigt dabei das ökonomische Kapital. Dabei würde sich der von Bourdieu formulierte gesamtbiographische Ansatz ideal für seine Untersuchungen eignen, da Borcherts Forschungsinteresse sich nicht nur auf die Zeitspanne der Kapitalaneignung während der Hochschulsozialisation bezieht. Er geht auch der Frage nach inwiefern das soziale und kulturelle Kapital der Studierenden bereits die Wahl einer Hochschulart sowie die Entscheidung für einen Studiengang beeinflussen (vgl. Borchert 1998: 96ff). Dies bringt ihn zu dem weiterführenden Ergebnis, dass das Bildungs- und Hochschulsystem wiederum eine gravierende Rolle bei der Reproduktion von Sozialstruktur und Arbeitsteilung spielt. Borchert zieht daraus die Schlussfolgerung, dass damit letztendlich soziale Ungleichheit reproduziert wird und diese

soziale Ungleichheit damit Stabilität und auch Legitimität erfährt (vgl. Borchert 1998: 14 f.).²⁶ Bei Borchert heißt es in diesem Zusammenhang: „Im gesamtgesellschaftlichen Kontext übernimmt das Hochschulsystem sowohl ökonomische Reproduktionsfunktionen [...], wie soziale Reproduktionsfunktionen [...] als auch kulturelle Reproduktionsfunktionen“ (Borchert 1989: 18). Dies führt dazu, dass „die Hochschulausbildung einen Akademikerhabitus, einen ‘homo academicus’ mit ausgeprägtem Status- und Bildungsbewußtsein, Führungs- und Privilegienanspruch“ (ebd.: 28) ausbildet. Aufgrund der nicht vorhandenen Möglichkeit einer Promotion an Fachhochschulen, können FHs nicht ihren eigenen akademischen Nachwuchs ausbilden und somit auch nicht einen FH-Homo academicus. Dies erfolgt aufgrund der Herausbildung des Akademikerhabitus, der auf die Sozialisation an der Universität zurückgeht. Damit ist „eine Axiomatik verinnerlichter Schemata“ (Borchert 1989: 26) verbunden, „die den objektiven Reproduktionsbedingungen ihres Erzeugungsprinzips immanenten Regelmäßigkeiten zu reproduzieren“ inne hat (ebd.: 25 f.). Laut Bourdieu hängt die Struktur des Habitus von der Ausbildung, Dauer und dem Zeitpunkt der Lehrjahre an der Universität ab und bestimmt daraufhin die „Vorstellung jedes einzelnen vom System, von seinen Hierarchien und seinen Werten, genauer, von der Position, die er in diesem System einnimmt oder einnehmen wird“ (Bourdieu/Boltanski/Maldirier 1981: 135).

Dies sind zwei Beispiele dafür, dass, wie bereits 1983 Huber feststellt, „gerade für die Untersuchung akademischen lern- und Arbeitshandelns [...] dieser [Habitus] Ansatz geeignet“ (zit. n. Borchert 1998: 29) ist und auch regelmäßig in diesem Kontext der Hochschulsozialisation erprobt wird. Der Ansatz von Bourdieu wird in der Organisationsforschung als ein Vorläufer zum Neo-Institutionalismus angesehen (vgl. Hasse/Krücken 2005: 91 ff.; Scott 2008: 183). Dies zeigt sich darin, dass der Neo-Institutionalismus davon ausgeht, dass

„Mitglieder von Professionen [...] im Verlauf ihrer Sozialisierung Vorstellungen, Konzepte, und Methoden des professionellen Verhaltens in Organisationen und rationaler Organisationsgestaltung verinnerlicht [haben]. Sie bringen diese Vorstellungen und Konzepte bei ihrem Eintritt in eine Organisation mit, erwarten gleiche Vorstellungen und Orientierungen anzutreffen und orientieren sich in ihrem Verhalten an den im Sozialisationsprozess als Fakten vermittelten professionellen Normen“ (Walgenbach/Meyer 2008: 52).

²⁶ Zur Reproduktion von sozialer Ungleichheit: "Ungleichheit produziert soziale Klassen, soziale Klassen reproduzieren Ungleichheit" (Kreckel 2004a: 151).

Die Arbeit von Würmseer (2010) kann dagegen als einer der wenigen aktuellen Beiträge angesehen werden, welcher der Frage der Organisationsidentität und des Wandels der beiden Hochschularten sowie den damit verbundenen Konsequenzen für das Bildungssystem nachgeht. Eine ihrer Folgerungen lautet: „Zu erwarten ist, dass in den nächsten Jahren die ehemals funktionale Grenzlinie zwischen Universitäten und Fachhochschulen weiter in den Hintergrund tritt.“ (Würmseer 2010: 341) Und dies, obwohl die Hochschularten laut Würmseer ein besonders identitätsstiftendes Moment für die jeweiligen Hochschulvertreter bilden. Die Universitäten sehen ihren Bezugspunkt hingegen immer noch im vielbemühten Humboldt'schen Ideal, das beim heutigen Stand der Forschung kaum noch zulässig sein dürfte, da der damit propagierte universitäre Zweiklang von Forschung und Lehre bereits mehrfach entmystifiziert wurde.²⁷ Die Fachhochschulen benennen dagegen als ihre identitätsstiftenden Bezugsrahmen die Begriffe „Wirtschaftswachstum und Chancengleichheit“ (Würmseer 2010: 338).

Zum Thema Promotion, das eine bedeutende Rolle im Verständnis der Fachhochschulen spielt und auch in der Literatur äußerst umstritten ist, sollen an dieser Stelle die wichtigsten Positionen benannt werden. Zunächst scheint innerhalb der Literatur die mehrheitliche Meinung vorzuherrschen, dass die Fachhochschulen kein Promotionsrecht, weder kurzfristig noch langfristig, erhalten werden. Diese gängige Meinung wird mit unterschiedlichen Argumenten vertreten. Bei Epping heißt es, dass ein Promotionsrecht der Fachhochschulen einer „Profildeformation“ der Fachhochschulen gleich kommen würde (Epping 2001: 81). Kreckel argumentiert für das uneingeschränkte Promotionsrecht an Universitäten, da andernfalls eine Unterscheidung der beiden Hochschularten keinen Sinn mache (vgl. Kreckel 2004b: 122). Auch der Wissenschaftsrat plädiert in seinen Empfehlungen dafür, den Fachhochschulen kein Promotionsrecht zu verleihen (WR 1991: 96; WR 1993: 33; WR 2002a: 129; WR 2002b: 62). Dabei wird betont, dass die FH-Absolventen ohne Umwege die Möglichkeit auf einen Zugang zur Promotion erhalten sollten und bei der Doktorandenausbildung grundsätzlich zwischen Universitäten und Fachhochschulen stärker kooperiert werden sollte, um eine möglichst hohe Durchlässigkeit zu ermöglichen. Die Untersuchungen von Litty attestieren den Fachhochschulen

²⁷ Vgl. hierzu: Ash (1999), Nida-Rümelin (2010: 128), Würmseer (2010: 28), Schimank (2009: 128), Hüther (2010: 50); Huber (2004: 29), Gellert (1991: 4).

„Verwissenschaftlichungstendenzen“ (vgl. Litty 2006: 379). Aber da Studierende an Fachhochschulen nur die Anwendung von wissenschaftlich erforschten Erkenntnissen und Methoden lernen, erforschen sie diese nicht selbst und es wird ihnen „die Befähigung durch die Fachhochschullehre nicht vermittelt“ (ebd.: 228). Auch hier wird mit Bezug auf Humboldt festgestellt, dass die Einheit von Forschung und Lehre an den Universitäten gleichberechtigt, an den Fachhochschulen jedoch nicht gleichberechtigt sei (vgl. ebd.: 247). Überspitzt wird argumentiert, dass Fachhochschulen, die ein verstärkt forschungsorientiertes Profil für sich beanspruchen, „Kompetenzen für sich in Anspruch nehmen, die für sich mehr oder minder artfremd sind“ (ebd.: 319). Zudem seien auch die Professoren an Fachhochschulen weniger wissenschaftlich qualifiziert als an den Universitäten (vgl. ebd.: 294). Unbeantwortet bleiben Hinweise darauf, wie es sich mit habilitierten Professoren an Fachhochschulen verhält und wie es zu rechtfertigen ist, dass an beiden Hochschularten Abschlüsse wie der Master of Science gleichberechtigt vergeben werden.

Eine andere Auffassung vertritt dagegen Waldeyer. Er stellt nach einer Analyse der Ländergesetze fest, dass die Gesetzestexte die Lehre an Fachhochschulen „nicht ausdrücklich als wissenschaftlich oder wissenschaftsbezogen“ festlegen, aber dass „Fachhochschulen im Rahmen ihrer Ausbildungsaufgabe wissenschaftliche Erkenntnis und wissenschaftliche Methode zu vermitteln haben“ (Waldeyer 2000: 9). Laut Waldeyer besteht damit auch an Fachhochschulen eine Einheit von Lehre und Forschung (vgl. ebd.: 23) und er betont, dass auch wissenschaftlichen Leistungen für die Berufung einer FH-Professur relevant seien (vgl. ebd.: 102).²⁸ Zudem entspreche die vom Bundesverfassungsgericht formulierte Unterscheidung zwischen einer „umfassend vertiefte[n] wissenschaftlichen Ausbildung“ an Universitäten, die den Absolventen einen frei zu wählenden Beruf auszuüben eröffne, und den Fachhochschulen, die für einen bestimmten Beruf ausbilden würden, nicht der Hochschulrealität (vgl. ebd.: 95). Waldeyer spricht sich für ein Promotionsrecht an Fachhochschulen aus. Damit würden die Fachhochschulen attraktiver und die Universitäten entlastet. Eine Gefahr der mangelnden Differenzierung zwischen den beiden Hochschularten sieht er als nicht gegeben an (vgl. ebd.: 73). Im Gegensatz zu Litty fragt sich Waldeyer,

²⁸ Im April 2010 bestätigt das Bundesverfassungsgericht die Argumentation von Waldeyer, indem auch FH Professoren bestätigt wird, sich auf die Freiheit von Wissenschaft und Lehre berufen zu dürfen (VHW 2010; vgl. http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20100413_1bvr021607.html).

warum beide Hochschulversionen gleiche wissenschaftliche Master vergeben dürfen, ohne, wie bisher beim FH Diplom, die Abschlüsse entsprechend zu kennzeichnen. Eine zufriedenstellende Antwort wird allerdings nicht formuliert, da auch das Hochschulrahmengesetz zu diesem Punkt keine schlüssige Antwort bietet (vgl. ebd.: 49).

Zwischen den beiden Positionen von Litty und Waldeyer ist die Arbeit von Braun (1994) anzusiedeln. Braun vertritt die These, dass "die `neuen' Wissenschaftsgebiete, die mit den neuen Hochschulen einhergehen müssen den Weg zu der `wissenschaftlichen' Anerkennung noch durchlaufen" (Braun 1994: 110) müssen. Die Fachhochschulen vollziehen damit einen ähnlichen historischen Prozess wie die Technischen Hochschulen.²⁹ Auch hier herrschte die Sorge der Universitäten vor, die Technischen Hochschulen würden den wissenschaftlichen Standards nicht entsprechen, als ihnen 1900 das Promotionsrecht zugesprochen wurde (vgl. ebd.: 28). Heute dagegen sehen die Technischen Hochschulen eine Gefahr für die Qualität der Promotion sollten die Fachhochschulen das Promotionsrecht erhalten (vgl. Winkel 2010: 70). Braun argumentiert aus einer historischen Sicht, da bisher Hochschulen keine Rückstufung erfahren haben, sondern immer nur eine Aufwertung. Laut Braun sind die Entwicklungen im Hochschulbereich nicht durch „Stillstand“ geprägt, sondern durch immer neue Impulse (vgl. ebd.: 110).³⁰ Damit sei das Promotionsrecht keine Frage, die an eine Hochschulart gebunden sei, sondern daran, inwiefern ein wissenschaftlicher Standard vorliege, der die Hochschule für das Promotionsrecht qualifiziere. Die Möglichkeit eines kooperativen Promotionsverfahrens³¹ bewertet Braun dagegen als gescheitert, da dieses von beiden Seiten nicht akzeptiert und daher die gewünschte Durchlässigkeit zwischen den beiden Hochschularten nie erreicht werde (vgl. ebd.: 109).

Die Untersuchung von Salustowicz/Horn/Klinkmann (1992) setzt den Schwerpunkt auf die Forschung in den Fachbereichen des Sozialwesens der NRW-Fachhochschulen. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern von einer fachhochschulspezifischen Forschung gesprochen werden könne und zunächst festgestellt, dass die Forschung den Dreh- und Angelpunkt für

²⁹ Zum Angleichungsprozess der Technischen Hochschulen an die Universitäten vgl. Stölting (2005: 124 ff).

³⁰ Dabei handelt es sich um eine international wahrgenommene Tendenz bei nicht-universitären Institutionen vgl. Teichler (2005d: 71; 79).

³¹ „Von einer kooperativen Promotion wird gesprochen, wenn in einem Promotionsverfahren Universitäts- und FH-Professoren zusammenwirken, unabhängig davon, ob Universität oder Fachhochschule Träger des Verfahrens ist“ (Groh 1991: 4).

das universitäre Selbstverständnis bilde (vgl. ebd.: 15) und somit auch für die Fachhochschulen ein wesentlicher Aspekt ihres Selbstverständnisses sei (vgl. ebd.: 23). Die Autoren attestieren den Fachhochschulen einen überraschend hohen Anteil an Publikationen, stellen aber sogleich den ungemein geringen Anteil an DFG-geförderten Projekten fest. Eine eindeutige Definition für fachhochschulspezifische Forschung lässt sich allerdings nicht formulieren: „Man kann es drehen und wenden wie man will, die Fachhochschulforschung ist weder theorie- noch produktgesteuert und somit nicht meßbar.“ (Ebd.: 160) In einer weiteren Arbeit, die sich ausschließlich den NRW-Fachhochschulen widmet, befasst sich Mayer (1997) mit der Entstehungsgeschichte der NRW-Fachhochschulen, vor allem unter Berücksichtigung der politischen Aspekte und Diskussionen, die ihrer Gründung voraus gingen, und bildet damit eine wichtige Quelle für das Kapitel 2.1 der vorliegenden Arbeit.

Zusätzlich zur Fachliteratur wurden Empfehlungen des Wissenschaftsrats gesichtet, die – wie auch die Publikationen der Hochschulrektorenkonferenz – eine wichtige Quelle für die Entwicklungen der Fachhochschulen darstellen. Die Tagungsbände, welche die Themen und Diskussionen des traditionellen Jahrestreffens der FH-Rektoren und -Präsidenten der Fachhochschulen in Bad Wiessee³² sowie zahlreiche Plenarbeschlüsse und Stellungnahmen der Hochschulrektorenkonferenz dokumentieren, bilden eine weitere wichtige Quelle um die Diskussionskultur und Positionsbestimmung der Fachhochschulen untereinander sowie im Kontext zwischen den Hochschulen zu analysieren. Publizistische Organe wie „Die Neue Hochschule“, die sich schwerpunktmäßig Fachhochschulthemen widmen, wurden ebenso in die Recherche einbezogen, wie Veröffentlichungen aus Tageszeitungen und Magazinen. Darüber hinaus wurden die hochschuleigenen Veröffentlichungen der NRW-Fachhochschulen und themenrelevante Publikationen des Landes NRW sowie entsprechende Gesetzestexte gesichtet. Die Literaturanalyse und genutzten Datenquellen, die zusätzlich zur wissenschaftlichen Fachliteratur politische, gesellschaftliche, historische und empirische Aspekte dokumentieren, sollen möglichst viele Aspekte und Sichtweisen für das Forschungsvorhaben erschließen.

³² Seit 1970 treffen sich die FH-Rektoren/Präsidenten traditionell einmal im Jahr in Bad Wiessee zum hochschulpolitischen Austausch.

1.5 Forschungsgegenstand

Die Fachhochschullandschaft in NRW bildet den Forschungsgegenstand dieser Arbeit. NRW ist als größtes Bundesland mit der höchsten Hochschuldichte und mit der höchsten Anzahl an Fachhochschulen für eine Fallstudie geeignet. Es wird gezeigt, dass NRW in der historischen Entwicklung der Fachhochschulen eine führende Rolle gespielt hat. Im Zentrum der Arbeit stehen die 12 staatlichen Fachhochschulen in NRW, wie sie zum Zeitpunkt Januar 2009 bestanden.³³ Im Rahmen dieses Kapitels sollen die Besonderheiten der einzelnen Fachhochschulen, gemäß ihrer Gründungsjahre, Standorte, Vorgängereinrichtungen, Fächergruppen, Studierendenzahlen sowie regionalen Ausrichtung, benannt werden, um die Vielfalt der untersuchten Einrichtungen darzustellen. Dabei wird nicht die Absicht verfolgt, eine historische Einzelbetrachtung jeder Institution zu formulieren, sondern dem NRW-Beispiel theoretische Gesichtspunkte abzugewinnen, die es ermöglichen strukturelle Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen unterschiedlichen Entwicklungen von Fachhochschulen sichtbar zu machen. Konkret handelt sich dabei um folgende Fachhochschulen:

Tabelle 2: FHs in NRW zum Zeitpunkt der Erhebung

Fachhochschule Aachen	Fachhochschule Gelsenkirchen
Fachhochschule Bielefeld	Fachhochschule Köln
Hochschule Bochum	Fachhochschule Münster
Hochschule Bonn-Rhein-Sieg	Hochschule Niederrhein
Fachhochschule Dortmund	Hochschule Ostwestfalen-Lippe
Fachhochschule Düsseldorf	Fachhochschule Südwestfalen

1.5.1 Gründungszeit und Vorgängereinrichtungen

Zehn der 12 benannten Fachhochschulen haben das gemeinsame Gründungsjahr 1971. Die FH Gelsenkirchen wurde im Jahr 1992 gegründet, mit dem politisch motivierten Ziel einen Beitrag zum Strukturwandel im Ruhrgebiet zu leisten, nachdem der Schwerpunkt auf Kohle und Stahl in dieser Region nicht mehr gegeben war. Finanziert wurde die Hochschulgründung aus dem Landesprogramm für die Kohle-Rückzugsgebiete (Brunn 1996:

³³ Die privaten Fachhochschulen sowie die vier im Jahr 2010 neugegründeten Fachhochschulen in NRW: Hochschule für Gesundheit, Hochschule Hamm-Lippstadt, Hochschule Rhein-Waal, Hochschule Ruhr West sind nicht Teil dieser Untersuchung.

289). Die staatliche Ingenieurschule Gelsenkirchen-Buer war bis dahin Teil der Fachhochschule Bochum. Mit der Gründung der Fachhochschule Gelsenkirchen kam Bocholt als ein neuer Hochschulstandort hinzu.³⁴ Zur vergleichsweise späten³⁵ Gründung der FH Gelsenkirchen liegt eine Stellungnahme des Wissenschaftsrats vor. Sie betont die regionale Ausrichtung der FH Gelsenkirchen (WR 1993b: 4) sowie die Notwendigkeit von integrierten Praxissemestern (ebd.: 8, 10, 12) und die Einrichtung von dualen Studiengängen (ebd.: 15). Damit wird ein Schwerpunkt auf die Praxisorientierung der Institution gelegt. Angewandte Forschung spielte bei der Gründung der FH Gelsenkirchen keine entscheidende Rolle. Seitens des Wissenschaftsrats wird mit Bedauern festgestellt, dass die Überlegungen der FH bezüglich Ausbauplänen zu angewandter Forschung und Entwicklung sowie zum Technologietransfer seitens des Landes nicht berücksichtigt wurden (ebd.: 23). Der Mangel an wissenschaftlichen Arbeitsplätzen wird allerdings als ein Problem der Region benannt (ebd.: 4).

Die Hochschule Bonn-Rhein-Sieg wurde 1995 gegründet. Die Gründung war ein Bestandteil der 1994 getroffenen Vereinbarungen zum Bonn-Berlin-Ausgleich, bedingt durch die Entscheidung für einen Hauptstadtwechsel³⁶. Die Fachhochschule Bonn-Rhein-Sieg ist damit eine tatsächliche Neugründung, da sie auf keine Vorgängereinrichtungen zurückgeht. Im Vergleich zu der Stellungnahme des Wissenschaftsrats zwischen der FH Gelsenkirchen und der FH Bonn-Rhein-Sieg wird deutlich, dass Fachhochschulen in einem Bundesland mit unterschiedlichen Empfehlungen und Zielvorgaben gegründet werden können. Im Gegensatz zur FH Gelsenkirchen spielt in den WR-Empfehlungen angewandte Forschung eine maßgebliche Rolle, sie wird als ein Gründungsziel benannt (WR 1996: 27) mit dem sich die FH Bonn Rhein-Sieg auf den Prüfstand begeben muss: „Außerdem wird zu prüfen sein, ob die Hochschule auf dem Gebiet der angewandten Forschung, der Entwicklung und des Technologietransfers die beabsichtigten Impulse für eine Weiterentwicklung der Region zu geben vermag“. (Ebd.: 20) Grundsätzlich soll die Region südlich von Köln eine

³⁴ Wobei zur Gründungszeit von einer Verselbständigung des Standortes Bocholt als eigener Hochschulstandort ausgegangen wurde (vgl. WR 1993: 26).

³⁵ Die 50. Hochschulgründung in NRW (vgl. Die ZEIT 1992).

³⁶ Gesetz zur Umsetzung des Beschlusses des Deutschen Bundestages vom 20. Juni 1991 zur Vollendung der Einheit Deutschlands, aus dem später die Vereinbarung über die Ausgleichsmaßnahmen für die Region Bonn vom 29. Juni 1994 hervorgegangen ist.

„wissenschaftspolitische Stärkung“ erfahren (ebd.: 5). Die klare Formulierung der Zielvorgaben wäre sicherlich auch an anderen Fachhochschulen bei ihrer Gründung erwünscht und hilfreich gewesen: gezielte Förderung von Frauen, interdisziplinäre Ausrichtung der Studiengänge, Etablierung internationaler Kooperationen und angewandte Forschung und Entwicklung (vgl. ebd.: 8). Damit werden die Ziele und Ansprüche für FHs 25 Jahre nach ihrer Gründung um einiges konkreter benannt, wie es noch zu zeigen gilt .

Die Fachhochschule Südwestfalen ist 2002 gegründet worden, allerdings geht sie auf die Fachhochschule Hagen zurück, die 1971 eine der 15 gegründeten Fachhochschulen in NRW war, mit einem Standort in Iserlohn. 1988 ist aus der Fachhochschule Hagen die Märkische Fachhochschule hervorgegangen, mit ihrem Hauptsitz in Iserlohn. Ab 2002 wurden im Rahmen der Auflösung der Gesamthochschulen in NRW die Märkische Fachhochschule mit der Universität-Gesamthochschule Paderborn (Fachhochschulstandorte Meschede und Soest) zusammengeführt und als Fachhochschule Südwestfalen mit Hauptsitz in Iserlohn neu gegründet.³⁷ 1983 wurde die Abteilung Gummersbach der Gesamthochschule Siegen an die FH Köln ausgegliedert, hier kam es allerdings nicht zu einer Neugründung der Hochschule.

Nahezu alle Fachhochschulen in NRW gehen auf mindestens zwei Vorgängereinrichtungen zurück. Die einzige Ausnahme bildet, wie bereits gezeigt wurde, die Hochschule Bonn-Rhein-Sieg. Die Gesamtzahl der Vorgängereinrichtungen lässt sich nicht mehr mit absoluter Gewissheit rekonstruieren. Einmal ist von „rund 100“ die Rede (Rau 1997: 6) und an anderer Stelle von 85 (Mayer 1997: 305). Die Gesamtzahl, die sich mit Quellen des Wissenschaftsrats (WR 1981: 79 ff.) belegen lässt, liegt bei 59 (vgl. Abbildung 4).³⁸

Mit der Gründung der Fachhochschule Niederrhein wurden 12 Vorgängereinrichtungen unter einem neuen Dach vereint. Damit nimmt die FH Niederrhein den ersten Platz vor der der Fachhochschule Köln mit acht Vorgängereinrichtungen zum Zeitpunkt der Gründung ein. Dass Vorgängereinrichtungen auch nach 1971 an eine Fachhochschule angegliedert werden können, zeigt das Beispiel der Fachhochschule Köln. 1995 wurde die Fachhochschule für

³⁷ Der Standort Höxter der Universität-Gesamthochschule Paderborn wurde an die Fachhochschule Ostwestfalen-Lippe überführt.

³⁸ Die unterschiedlichen Angaben bezüglich der Anzahl der Vorgängereinrichtungen hängt davon ab, welche Folgeeinrichtungen bei der Zählung eine Rolle spielen. Viele Vorgängereinrichtungen sind in die FH-Standorte der Gesamthochschulen übergeleitet worden, wie beispielweise die GS Siegen, die allein fünf Vorgängereinrichtungen aufweist.

Bibliotheks- und Dokumentationswesen, die auf eine Vorgängereinrichtung aus dem Jahre 1928 zurückgeht, zu einem Fachbereich der FH Köln.

1.5.2 Standorte

Das Fachhochschulnetz in NRW ist dicht und umfangreich über das ganze Bundesland verteilt (Abbildung 1):



Abbildung 1: Standorte der NRW Fachhochschulen.

Mit Ausnahme der Fachhochschulen Bochum (seit 1992), Düsseldorf und Dortmund verfügen alle Fachhochschulen neben ihrem Hauptsitz über mindestens einen weiteren Standort.³⁹ Die Hochschule Niederrhein verteilt sich dagegen mit zwei Hauptstandorten auf Mönchengladbach und Krefeld. Die Fachhochschulen Gelsenkirchen, Südwestfalen, Niederrhein und Ostwestfalen-Lippe haben die stärkste regionale Ausrichtung. Die Fachhochschulen Köln und Münster befinden sich in unmittelbarer Nachbarschaft alter

³⁹ Hier gilt der Stand von Januar 2009.

Traditionsuniversitäten, die Fachhochschule Aachen und die Fachhochschule Dortmund dagegen in Nachbarschaft einer großen Technischen Hochschule. Die Hochschule Bonn-Rhein-Sieg trägt die Stadt Bonn im Namen, hat aber keinen Standort direkt in Bonn. Die FHs Bielefeld und Bochum, Düsseldorf und Dortmund wurden in kurzer zeitlicher Nähe zu den entsprechenden Universitäten gegründet (vgl. MWF 1988: 10). Die größte räumlichste Nähe zur Universität hat die Fachhochschule Düsseldorf, sie befindet sich auf demselben Campus wie die Universität Düsseldorf.

1.5.3 Fächergruppen und Studierendenzahlen

An den nordrhein-westfälischen Fachhochschulen ist die Fächergruppe der Ingenieurwissenschaften, gemessen an der Aufnahmekapazität,⁴⁰ am stärksten vertreten. Im Rahmen der Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen dem Land NRW und seinen Hochschulen für den Zeitraum 2007-2010 wurde die Aufnahmekapazität für die Ingenieurwissenschaften auf 7920 Studienplätze festgelegt. Die zweitstärkste Fächergruppe, die ebenfalls an allen Fachhochschulen vertreten ist, sind die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit 5045 Studienplätzen. Die kleinste Gruppe bilden die Sprach- und Kulturwissenschaften mit 517 Plätzen (vgl. MIWFT 2007: 21).⁴¹ Alle Fachhochschulen in NRW bieten Studiengänge in den Ingenieurwissenschaften an. Acht der 12 Fachhochschulen haben gemäß ihrer numerischen Aufnahmekapazität einen Schwerpunkt auf den Ingenieurwissenschaften. Drei Fachhochschulen (Bielefeld, Düsseldorf, Münster⁴²) weisen den höchsten Anteil ihrer Studiengänge im Bereich der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf. Die FH Bonn-Rhein-Sieg hat als einzige Hochschule ihren Fokus auf der Mathematik und den Naturwissenschaften. Eine besondere Position in Bezug auf die Fächergruppen nimmt die Fachhochschule Münster ein, die als einzige NRW-FH mit 75

⁴⁰ „Die jährliche Aufnahmekapazität beschreibt die Zahl der zum ersten berufsqualifizierten Studium in den Studiengängen der jeweiligen Fächergruppe bzw. in der Lehrerausbildung zuzulassenden Studienanfängerinnen und –anfänger“ (MIWFT 2007: 21).

⁴¹ Die gesamte Aufnahmekapazität aller Fächergruppen beläuft sich auf 16417, im Vergleich zu den Universitäten auf 45558 (ohne die Lehrerausbildung) (MIWFT 2007: 22).

⁴² Bei der Fachhochschule liegt die Aufnahmekapazität mit 515 bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften liegt und mit 513 bei den Ingenieurwissenschaften (MIWFT: 22).

Studienplätzen im Bereich der Lehrerausbildung aufgelistet ist.⁴³ Als größte Fachhochschule in NRW und der Bundesrepublik ist es nicht überraschend, dass die FH Köln mit 3341 die höchste Aufnahmekapazität hat, gefolgt von der FH Niederrhein mit 1678 und der FH Dortmund mit 1.422 (MIWFT 2007: 22).

Die Studiengänge, welche an den NRW-Fachhochschulen angeboten werden, lassen sich sechs Fächergruppen zuordnen.⁴⁴ Keine der Fachhochschulen bietet das gesamte Fächerspektrum an. Die Hälfte der FHs hat ein Fächerangebot, welches vier der sechs Fächergruppen ausmacht. Die FH Münster und Köln haben den umfangreichsten Fächerkanon mit fünf unterschiedlichen Fächergruppen, die FH Bochum bietet als einzige Fachhochschule nur zwei unterschiedliche Fächergruppen an. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass sich das Fächerangebot der NRW Fachhochschulen erweitert hat und dass die einzelnen FHs eine größere Vielfalt an Studiengängen anbieten. Eine Übersicht des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW bezüglich der genehmigten Studiengänge im Zeitraum 1985-1991 differenziert nur zwischen drei unterschiedlichen Fächergruppen⁴⁵, der Schwerpunkt liegt eindeutig auf den Ingenieurwissenschaften (vgl. MWF 1992: Anlage 2; 8 ff.). Die NRW-Fachhochschulen haben damit ein relativ breites Fächerangebot pro Einrichtung, im Gegensatz zu anderen Bundesländern, die Fachhochschulen ausschließlich für Technik oder Sozialwissenschaften eingerichtet haben, wie es in den Stadtstaaten der Fall ist (vgl. Mayer 1997: 307). Die Studierendenzahlen an NRW-Fachhochschulen haben seit ihrer Gründung einen stetigen Anstieg erfahren. Diese Entwicklung entspricht der Entwicklung der gesamten Studierendenzahl in der Bundesrepublik an Fachhochschulen sowie an FHs und Universitäten in der absoluten Gesamtzahl der eingeschriebenen Studierenden.

⁴³ Die FH Münster und die Universität Münster haben ein Modell der kooperativen Ausbildung für Lehrer und Lehrerinnen eingerichtet (MIWFT 2007: 25).

⁴⁴ 1. Agrar-, Forst-, und Ernährungswissenschaften; 2. Ingenieurwissenschaften; 3. Mathematik, Naturwissenschaften; 4. Kunst, Kunstwissenschaft; 5. Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; 6. Sprach- und Kulturwissenschaften (MIWFT 2007: 22).

⁴⁵ 1. Geistes- u. Gesellschaftswissenschaften; 2. Naturwissenschaften einschl. Agrar-, Ernährungs- und Haushaltswissenschaften; 3. Ingenieurwissenschaften (MWF 1992: Anlage 2, 8).

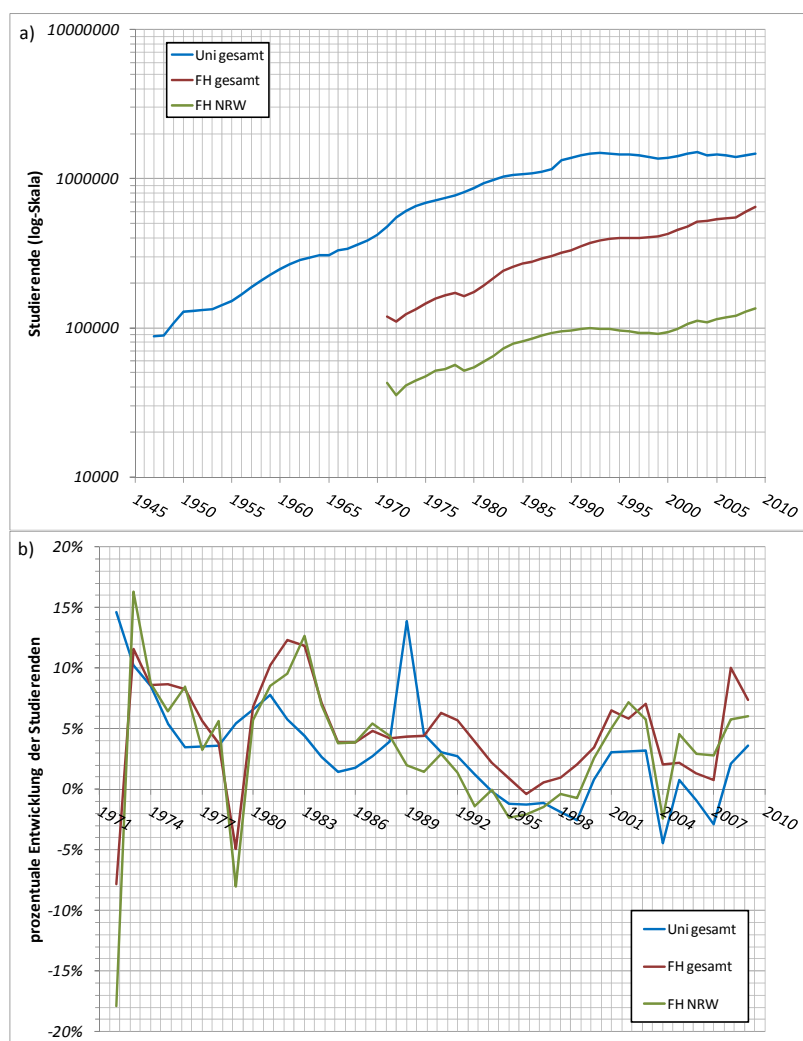


Abbildung 2: a) Entwicklung der eingeschriebenen Studierenden 1947-2010 und b) deren prozentuale Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland an Universitäten und Fachhochschulen sowie an Fachhochschulen in NRW. Eigene Darstellung nach Angaben des Statistischen Bundesamtes⁴⁶

Die Zahl der Studienanfänger übertraf bereits im ersten Semester an den neugegründeten Fachhochschulen alle Prognosen.⁴⁷ Im Sommersemester 1971 waren 37974 Studierende an allen Ingenieurschulen und Höheren Fachhochschulen eingeschrieben, im Wintersemester 1971/72 stieg die Zahl bereits auf 42192 eingeschriebene Studierende. Werden die privaten Fachhochschulen hinzugezählt, dann lag die Zahl bei 45792 (vgl. Mayer 1997: 307). Die Zahlen zeigen einen stetig steigenden Zulauf der neuen Hochschulart bei den Studierenden (vgl. Abbildung 3). Allerdings muss festgestellt werden, dass die Zahlen der Studienanfänger in einem Zeitraum vom WS 1975/76 bis WS 1991/92 relativ konstant bei durchschnittlich

⁴⁶ Angaben zu Fachhochschulen ohne Verwaltungshochschulen.

⁴⁷ NRW ist von 40000 Studierenden im Jahr 1975 ausgegangen (Mayer 1997: 306).

13000 lagen, die absoluten Studierendenzahlen dagegen stärker anstiegen: Im WS 1983/94 sind 67421 Studierende an den staatlichen NRW-Fachhochschulen immatrikuliert und im WS 1991/93 bereits 91912 Studierende.

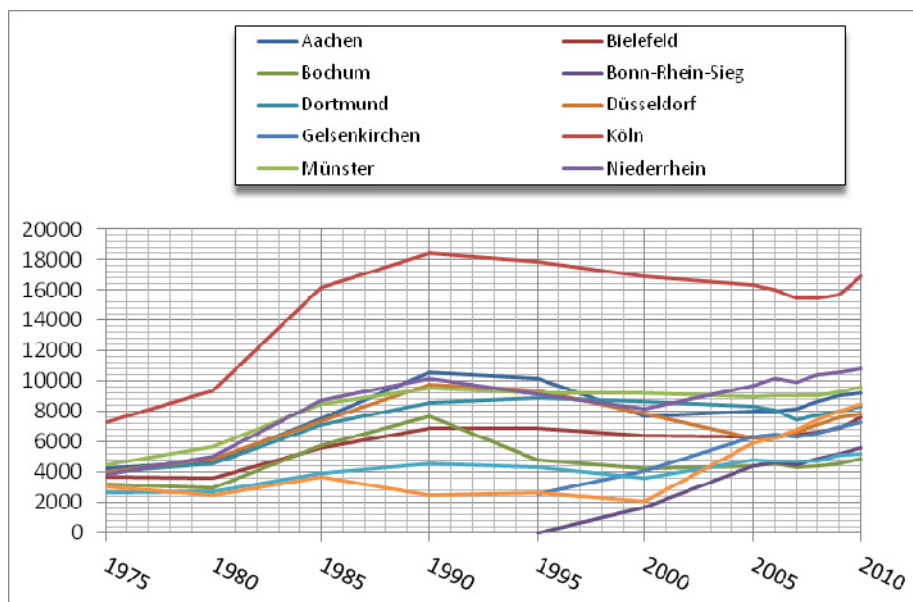


Abbildung 3: Studienanfänger und Studierende an NRW- Fachhochschulen 1975-2010. Eigen Darstellung nach Quellen des Bundes Statistikamts und Statistikamt NRW.

1.5.4 Zusammenfassung

Die Fachhochschulen in NRW weisen viele Gemeinsamkeiten auf, z.B. das Gründungsdatum sowie ein vergleichbares Fächerspektrum, die einen Vergleich der Institutionen ermöglichen. Die meisten Einrichtungen haben einen ähnlichen historischen Werdegang im Hinblick auf die Überführung ihrer Vorgängereinrichtung sowie hinsichtlich der teilweise hohen Anzahl und Bandbreite derselben (vgl. Abbildung 4). Dies veranschaulicht die Herausforderungen, denen sich die neue Einrichtung Fachhochschule von Beginn an stellen musste. Die räumliche Zusammenführung unterschiedlicher Einrichtungen zu einer gemeinsamen Hochschule war in der Gründungszeit ein zentrales Problem, welches im Schrifttum allerdings bisher nicht thematisiert wird.

Die kontinuierlich ansteigende absolute Studierendenzahl⁴⁸ und die stetige Nachfrage nach Studienplätzen durch Erstsemesterstudenten entsprechen nicht nur einem Trend in NRW, sondern, wie gezeigt wurde, einem bundesweiten Trend. Der Verlauf der

⁴⁸ Obwohl es in einzelnen Studienbereichen durchaus starke Schwankungen in der Nachfrage, aber auch in der absoluten Anzahl der Studierenden gab.

Studierendenzahlen, aufgeschlüsselt auf die einzelnen FHs in NRW (vgl. Abbildung 3), zeigt ebenfalls, dass sich die FHs seit ihrer Gründung einer ständigen Herausforderung gegenübersehen, der anhaltenden studentischen Nachfrage gerecht zu werden. Einerseits war dies eine positive Entwicklung für die neue Hochschulart, andererseits bedeutete sie auch, dass zusätzliche Anforderungen an die FHs gestellt wurden. Für einen Vergleich der Institutionen sind Gemeinsamkeiten sowie unterschiedliche Voraussetzungen der Einrichtungen von Bedeutung. Die Unterschiede der NRW-FHs belaufen sich auf die Größe der Einrichtungen. Die kleinste Einrichtung nach Anzahl der Studierenden liegt bei knapp 5000 Studierenden, die größte Einrichtung, hat dagegen die dreifache Studierendenzahl.⁴⁹ Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal der Institutionen sind die jeweiligen Standorte in Bezug auf die Anzahl und die Lage. In NRW befindet sich keine FH in größerer Distanz als maximal 80 km von der nächsten Universität entfernt. Dennoch macht es einen Unterschied, ob eine FH eine von acht Hochschuleinrichtungen in einer Stadt ist (Köln) oder besagte 80 km von der nächst größeren Stadt (Iserlohn) entfernt liegt. Die Einbindung in die Region, die Zusammenarbeit mit den ortsansässigen Unternehmen sowie die Konkurrenzsituation zu anderen Hochschuleinrichtungen spielen dabei eine gewichtige Rolle für die grundsätzliche Ausrichtung der jeweiligen Fachhochschule. Eine Sonderrolle spielen die FHs, die über zwei Jahrzehnte nach dem Gründungsjahr der Fachhochschulen entstanden sind und teilweise auf keine Vorgängereinrichtungen zurückgehen (FH Bonn-Rhein-Sieg). Hier liegt die Situation vor, dass sie bereits vorhandene FH Strukturen übernehmen konnten und wie gezeigt werden konnte, konkretere Zielvorgaben inhaltlicher Natur erhalten haben, wie es bei den meisten anderen ihrer Art der Fall war. Die anschließende Tabelle 3 gibt eine Übersicht aller in diesem Kapitel zusammengefassten Angaben über die Fachhochschulen in NRW.

⁴⁹ Gemäß den Einschreibungen zum WS 08/09, vgl. Abbildung 3.

Tabelle 3: Übersicht der NRW-Fachhochschulen und ihrer Vorgängereinrichtungen. Zusammenstellung basiert auf Angaben des Statistischen Bundesamtes, Wissenschaftsrat 1981, Ziel und Leistungsvereinbarungen 2007 – 2010 Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, 2007.

Name	Gründung	Vorgängereinrichtungen	Anzahl VGE	Standorte	Fächer- gruppen	Studierendenzahl		Aufnahme- kapazität ⁵⁰ /Jahr 2007-10
						Bei Gründung	WS 2008/09	
FH Aachen	1971	Staat. IS f. Bauwesen AC, Maschinenwesen AC, Textilwesen AC, Maschinenwesen Jülich, Städt. Werkkunstschule AC.	5	AC/Jülich (seit 1971)	Ing., MN, KK, RWS	5037	8696	1292
FH Bielefeld	1971	Staat. IS f. Maschinenwesen BI, Staatl. IS f. Bauwesen Minden, Höhere WirtschaftsFS BI, Höhere FS f. Sozialarbeit Detmold, Städtische Werkkunstschule BI	5	BI/Minden (seit 1971)	Ing., MN, KK, RWS	3554	6642	1173
FH Bochum, HS Bochum (2008)	1971	Staatl. IS f. Maschinenwesen BO, Staatl. Höhere WirtschaftsFS BO, Staatl. IS f. Bauwesen Recklinghausen, Staatl. IS f. Maschinenwesen GE-Buer	4	BO/GE/Recklinghausen (seit 1971), BO (seit 1992)	Ing., RWS	3051	4448	872
FH Rhein- Sieg, HS Bonn-Rhein- Sieg (2009)	1995		0	St. Augustin/ Rheinbach/Hennef (seit 1995)	Ing., MN, RWS	58	4861	814
FH Dortmund	1971	Staatl. IS f. Maschinenwesen DO, Staatl. Höhere FS f. Sozialarbeit DO, Städtische Werkkunstschule DO, Städtische Höhere WirtschaftsFS DO, Städtische Höhere FS f. Sozialpädagogik DO,	5	DO (seit 1971)	Ing., MN, KK, RWS	4540	7758	1422
FH Düsseldorf	1971	Staatl. IS f. Maschinenwesen D, Werkkunstschule der Stadt D, Aussenstelle der Staatl. Höheren WirtschaftsFS Mönchengladbach, Höhere FS f. Sozialarbeit und Sozialpädagogik der Arbeiterwohlfahrt in D, Rheinische Höhere FS f. Sozialarbeit des Landschaftsverbandes Rheinland in D	5	D (seit 1997)	Ing., KK, RWS	4973	7111	1277
FH Gelsen- kirchen	1992	siehe FH BO		GE/Recklinghausen/B ocholt (seit 1992)	Ing., MN, RWS, SK	2223	6604	1248

VGE=Vorgängereinrichtung; GS=Gesamthochschule; FH=Fachhochschule; HS=Hochschule; FS=Fachschule; IS=Ingenieurschule; AC=Aachen; BI=Bielefeld; BO=Bochum; RS=Rhein-Sieg; DO=Dortmund; D= Düsseldorf; GE=Gelsenkirchen; K= Köln; MS= Münster; NR=Niederrhein;
Fächergruppen :AFE=.Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften; Ing.=Ingenieurwissenschaften; MN=Mathematik, Naturwissenschaften; KK=Kunst, Kunstwissenschaft; RWS=Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; SK=Sprach- und Kulturwissenschaften

⁵⁰ „Die jährliche Aufnahmekapazität beschreibt die Zahl der zum ersten berufsqualifizierenden Studium in den Studiengängen der jeweiligen Fächergruppe bzw. in der Lehrerbildung zuzulassenden Studienanfängerinnen und -anfänger. Die Berechnungen basieren auf den Aufnahmekapazitäten der vergangenen Jahre, die durch eine Vielzahl unterschiedlicher Faktoren wie z.B. landesplanerische Fragen, Nachfragerinteresse und Entwicklungen in den jeweiligen wissenschaftlichen Disziplinen bestimmt sind“ (MIWFT 2007: 21).

Tabelle 3: Fortsetzung.

Name	Gründung	Vorgängereinrichtungen	Anzahl VGE	Standorte	Fächer- gruppen	Studierendenzahl		Aufnahme- kapazität/Jahr
						Gründung	WS 2008/09	
FH Köln	1971	Staatl. IS f. Maschinenwesen und Bauwesen K, Staatl. Höhere FS f. Photographie K, Städtische Werkkunstschule K, Städtische Höhere WirtschaftsFS K, Städtische Höhere FS f. Dolmetscher und Übersetzer K, Städtische Höhere FS f. Sozialarbeit K, Städtische Höhere FS f. Sozialpädagogik K und Bonn, Deutsche Versicherungsakademie K.s	8	K (seit 1971)/ Gummersbach (seit 1983)	Ing., MN, KK, RWS, SK	9532	15465	3341
FH Münster	1971	Staatl. IS f. Maschinenwesen Burgsteinfurt, Königl. Preußische Baugewerkschule, Staatl. Baugewerkschule, Höhere Techn. Staatslehranstalt f. Hoch- und Tiefbau, Staatsbauschule, Staatl. IS f. Bauwesen MS, Zeichen- Mal- und Modellierschule f. Kunst und Gewerbe, Schule f. Kunst und Handwerk, Städtische Schule f. Kunst und Handwerk, Meisterschule des deutschen Handwerks, Werkschule MS, Werkkunstschule MS, Höhere FSn f. Hauswirtschaft in MS, DO, Essen, Nordborchen, Birkelbach	8	MS/Steinfurt	AFE, Ing., MN, KK, RWS	5557	9078	1292
FH Niederrhein, HS Niederrhein (2001)	1971	Staatl. IS f. Maschinenwesen Krefeld, Textilwesen Krefeld und Mönchengladbach, Staatl. Höhere FS f. Hauswirtschaft Rheydt, Staatl. Höhere Wirtschaftsschule Mönchengladbach, Staatl. Höhere FS f. Sozialpädagogik Rheydt, Höhere FS f. Bekleidungsindustrie K, Städtische Werkkunstschule Krefeld, Städtische Höhere FS f. Hauswirtschaft Essen, K und Wuppertal, Städtische Höhere FS f. Bekleidungsindustrie BI	12	Krefeld/Mönchen gladbach (seit 1971)	AFE, Ing., MN, KK, RWS	5200	10441	1678
FH Lippe, FH Lippe u. Höxter (2002), HS OWL (2008)	1971	Staatl. IS f. Maschinenwesen Lemgo, Außenstelle Lage der Staatl. IS f. Bauwesen Minden, Höhere FSn f. Innenarchitektur in Detmold und in Beckum	4	Detmold/Lemgo (seit 1971)/Höxter (seit 2002, zuvor FH Standort der GS Paderborn)	AFE, Ing., MN, RWS	2667	4959	914
FH Hagen (1971), Märkische FH (1988), FH SWF (2002)	2002	Staatl. IS Maschinen und Bauwesen Hagen, Staatl. IS f. Maschinenwesen Iserlohn, Höhere FS f. Sozialarbeit des Deutschen Roten Kreuzes Hagen	3	Iserlohn/Hagen/S oest (seit 1971); Meschede/ Soest (seit 2002); zuvor FH Standorte der GS Paderborn	AFE, Ing., MN, RWS	2677	7831	1094
Gesamt			59			46846	93894	16417

VGE=Vorgängereinrichtungen; GS=Gesamtschule; FH=Fachhochschule; HS=Hochschule; FS=Fachschule; IS=Ingenieurschule; AC=Aachen; BI=Bielefeld; BO=Bochum; RS=Rhein-Sieg; DO=Dortmund; D=Duesseldorf; GE=Gelsenkirchen; K=Köln; MS=Münster; NR=Niederrhein;
Fächergruppen :AFE=.Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften; Ing.=Ingenieurwissenschaften; MN=Mathematik, Naturwissenschaften; KK=Kunst, Kunstwissenschaft; RWS=Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften; SK=Sprach- und Kulturwissenschaften.

2 Historie der Fachhochschulen

2.1 Historischer Kontext: am Anfang war die Bildungskatastrophe

Der Sputnik-Schock, die von Picht proklamierte Bildungskatastrophe und der Dahrendorf-Plan sind drei zentrale Begriffe, die auch heute bei einer bildungspolitischen Analyse, die sich mit Hochschulreformen in Deutschland der 60er Jahre auseinandersetzt, nicht unerwähnt bleiben dürfen. Daher werden im Folgenden zunächst diese Zusammenhänge kurz erörtert, um sie kontextuell in der Entstehungsgeschichte der Fachhochschulen zu verorten. Im Anschluss soll gezeigt werden, von welcher Relevanz die Vorgängerinstitutionen – Ingenieurschulen und andere Höhere Fachschulen – für die Entstehung der Fachhochschulen waren.

Im Jahre 1957 wurde Sputnik unmittelbar zum Sinnbild der technologischen Überlegenheit der Sowjetunion. Die Reaktion der USA auf dieses Aufsehen erregende Ereignis war unmittelbar: Es wurde aufgerüstet - auch im Bildungsbereich. Das US-Bildungssystem wurde im Schul- sowie im Hochschulbereich einer grundlegenden Reform unterzogen. Deutschland reagierte auf „Sputnik“ nicht so reformfreudig wie die USA in Bezug auf ihre Bildungsstrategie. Sieben Jahre nach „Sputnik“ erzielte Georg Picht mit seiner prognostizierten „Bildungskatastrophe“ einen vergleichbaren Effekt in Deutschland wie die Sputnik-Rakete in den USA.

Aus heutiger Sicht ist es schwer nachzuvollziehen, welche starken Impulse und konkreten bildungspolitischen Maßnahmen auf das Werk Pichts zurückzuführen sind. Der Autor selbst war nicht minder überrascht. In seinem Vorwort heißt es: „Die Artikelserie, die ich im Februar 1964 unter dem Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“ in „Christ und Welt“ veröffentlicht habe, hat eine stärkere Resonanz gefunden, als ich nach langjährigen Erfahrungen in der deutschen Kulturpolitik erwarten durfte.“ (Picht 1964: 5) Picht hat offensiv und mittels polemischer Analyse viele bildungsrelevante Themenfelder angesprochen. Dies tat er mit einer Stimme, die weder von der Gesellschaft noch von der Politik ignoriert werden konnte. Es war eine Art publizistisches Reinemachen, welches sich auf den Hochschulbereich auswirkte, obwohl eine konkrete Hochschulreform nur bedingt sein Thema ist. Pichts Kritik zielt auf die Zukunft, die bei Fortführung der damaligen

Bildungspolitik einen akuten Lehrermangel hervorbringen werde, der die gesamte Bildungslandschaft Deutschlands in Gefahr bringen könne. Einen strukturellen Kritikpunkt sieht Picht darin, dass Bildung nicht alleine von den Bundesländern bestimmt werden dürfte. Er fordert ganz konkret die Verantwortung vom Bund, da die akademische Nachwuchsplanung eines Landes Bundesangelegenheit sein müsse (vgl. Picht 1964: 63). Mit diesen Forderungen ging die Notwendigkeit einher, ein Notstandsprogramm zu entwerfen und einen Finanzausgleich zu schaffen, der von allen Ländern getragen werden solle. Vermutlich haben seine Artikel so viel Resonanz erfahren, weil er nicht parteipolitisch argumentiert, sondern allen Parteien „kläglich[e] Züge einer politischen Führung ohne Konzeption“ (ebd.: 19) attestiert. Bemerkenswert ist, dass Picht bereits zu seiner Zeit die Einführung einer Art Bachelor und Master fordert. „Der Oberbau, der das siebte bis zwölfte Semester umfaßt, wäre von allen jenen Studenten entlastet, die ohne besonderes wissenschaftliches Interesse die Universitäten nur als Ausbildungsstätte für den späteren Lehrerberuf betrachten“. (Ebd.: 76) Und zuvor heißt es: "Die Beschäftigung mit den differenzierten Problemen moderner Forschung gehört in ein späteres Stadium“. (Ebd.: 75) Deutliche Worte findet Picht für die Kultusministerkonferenz (KMK): "Man fühlt sich durch das Gebaren unserer Landesfürsten in die Welt der mittelalterlichen Stammesherzöge versetzt; es ist aber die Gesellschaft des zwanzigsten Jahrhunderts, der man zumutet, an den bornierten Partikularismus einer kleinen Gruppe von Neofeudalisten zugrunde zu gehen". (Ebd.: 48) Der Beitrag von Georg Picht war wichtig, um die grundsätzliche Diskussion zu bildungsrelevanten Themen auf die politische sowie gesellschaftliche Agenda zu bringen.⁵¹

Neben Picht haben die Schriften und Konzepte von Dahrendorf ebenfalls einen indirekten Beitrag zu der Entstehung und Entwicklung von Fachhochschulen geleistet.

Im Jahr 1967 wurde das Konzept einer Arbeitsgruppe des baden-württembergischen Kultusministeriums bekannt gegeben. Den Vorsitz dieser Arbeitsgruppe hatte Ralf Dahrendorf inne und seither ist das von dieser Arbeitsgruppe verfasste Konzept als Dahrendorf-Plan bekannt. Dahrendorf war kein Unbekannter in der Bildungspolitik und meldete sich bereits 1965 mit seiner programmatischen Schrift „Bildung ist Bürgerrecht.

⁵¹ Die Heftigkeit der von Picht ausgelösten Diskussion kann am besten anhand des Protokolls der Debatte im Bundestag vom 04.03.1964 nachvollzogen werden (vgl. Picht 1964:101-181).

Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik“ (Dahrendorf 1968) zu Wort, die in seine Ausführungen für das baden-württembergische Kultusministerium einfluss.⁵² Dahrendorf kommt bei seinen Überlegungen zu dem Schluss, dass angesichts der Bildungsexpansion, die er positiv bewertet,⁵³ „eine wissenschaftliche Ausbildung etwas anderes ist als die Bildung durch Wissenschaft“. Daher seien Universitäten „zunächst einmal Ausbildungsstätten“ (Dahrendorf 1968: 113). Sein Ziel war es eine durch Expansion bedingte Reform einzuleiten, die es vielen Studierenden ermöglichte, in einer kurzen Zeit zu einem guten Abschluss zu kommen (vgl. ebd.: 114). Der Dahrendorf-Plan wurde zu einer bestimmenden Grundlage für alle weiteren bildungspolitischen Diskussionen in Deutschland.⁵⁴ Das Besondere an diesem Papier war, dass erstmals ein Gesamtkonzept für die deutsche Bildungslandschaft geschaffen wurde, welches zwar von Baden-Württemberg in Auftrag gegeben wurde, das aber die Bundeslandsgrenzen zumindest inhaltlich hinter sich gelassen hatte. Der Dahrendorf-Plan benannte eine neue Hochschulart und lieferte unter anderem die Vorlage für die später – hauptsächlich in NRW – gegründeten Gesamthochschulen⁵⁵. Das Modell Gesamthochschule war zwar von kurzer Lebensdauer und hatte eine geringe Relevanz in der deutschen Hochschulgeschichte, aber für die Entstehung der Fachhochschulen war es von entscheidender Bedeutung, da Fachhochschulen zunächst als eine Übergangslösung zur Gesamthochschule galten (vgl. Braun 1994: 72; Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 13). Diese Sichtweise wurde hauptsächlich von der Politik vertreten und seitens der Universitäten und Fachhochschulen ganz unterschiedlich bewertet (vgl. Kapitel 4.1).⁵⁶ Der Dahrendorf-Plan

⁵² Dahrendorf greift quasi seiner eigenen Kommission vor, indem er eine Instanz vorschlägt, die „unabhängiger als eine Abteilung des Ministeriums“ ist und zugleich die Funktion eines „permanenten Beirats“ innehat. Eine Instanz, die zwischen Forschungsinstituten und der Exekutiven verankert ist und Pläne für ein Bildungskonzept entwirft (Dahrendorf 1968: 143).

⁵³ Dahrendorf beanstandet weiterhin die Unterrepräsentanz von Landkindern, Arbeiterkindern, Mädchen und katholischen Kindern im Schul- sowie Hochschulbereich (vgl. Dahrendorf 1968: 65ff). Seine diesbezügliche Kernthese lautet: „Das Bürgerrecht auf Bildung ist zunächst ein soziales Grundrecht aller Bürger, das gleichsam den Fußboden abdeckt, auf dem jeder Staatsbürger stehen darf und muß, um als solcher tätig zu werden“ (Dahrendorf 1968: 23).

⁵⁴ Der Untertitel des Papiers machte die umfangreiche Thematik deutlich: Empfehlungen zur Reform von Struktur und Organisation der Wissenschaftlichen Hochschulen, Pädagogischen Hochschulen, Studienseminaren, Kunsthochschulen, Ingenieurschulen und Höheren Fachschulen.

⁵⁵ Seine Idee der Gesamthochschule leitet er im Sinne Clark Kerrs von einer „Multiversität“ ab (vgl. Dahrendorf 1968: 111).

⁵⁶ Obwohl die Ansichten zum Thema Gesamthochschule in der Hochschullandschaft unterschiedlich ausfielen, ist festzustellen, dass die Gesamthochschule grundsätzlich als ein unhinterfragter Beschluss galt. Das

benannte erstmalig die Ingenieurschulen sowie alle weiteren Höheren Schulen als Fachhochschulen und ordnete diese wie selbstverständlich dem Hochschulsektor zu. Das Papier wurde überwiegend positiv in der Öffentlichkeit diskutiert und war der große Hoffnungsträger zur Überwindung der zuvor von Picht diagnostizierten Bildungskatastrophe.

Der grundsätzliche Bedarf an einer Hochschulreform resultierte aus dem Umstand, dass die Anzahl der Studierenden zunahm und die universitären Aufnahme-Kapazitäten bald ausgeschöpft zu sein drohten. Das Kernstück der Problematik lag darin, dass die Studierendenzahl stetig anstieg und die Hochschulen diesen Andrang, der ab den 70er Jahren politisch gewollt war,⁵⁷ kapazitiv, räumlich und finanziell nicht mehr fassen konnten.

Die Studierendenzahlen sind, seit sie statistisch erhoben wurden, bis zum heutigen Tag angestiegen.⁵⁸ Dies allen Prognosen⁵⁹ zum Trotz, es handle sich nur um einen vorübergehenden, demografisch bedingten Anstieg.⁶⁰ In Deutschland gab es bislang keinen starken Einbruch bei der Anzahl der eingeschriebenen Studierenden, zumindest nicht in den absoluten Einschreibungszahlen. Allerdings war zu Beginn der 70er Jahre ein besonders starker Anstieg (vgl. Küpper 2009: 52) zu verzeichnen, der einerseits durch starke Geburtenjahrgänge erklärt werden kann und andererseits aus der gesellschaftlichen Forderung nach Bildung als Recht für alle resultiert. Eine Formulierung, die Dahrendorf zuzuschreiben

publizistische Organ der Ingenieurschulen „Die Deutsche Ingenieurschule“ wurde mit der Ausgabe vom Juni 1972 umbenannt in „Die neue Hochschule“ (vgl. Goldschmidt/ Hübner-Funk 1974: 60), wie sie auch noch heute heißt. Die Umbenennung zielte auf die Gesamthochschule ab, den Umweg über die Zwischenstation Fachhochschule wollte man im Zeitschriftentitel nicht mehr festhalten.

Der Bildungsbericht der Bundesregierung vom 12.06.1970 formulierte einen Konsens über das bildungspolitische Ziele der Gesamthochschule und in einer Grundsatzerklärung der WRK vom 25./26.01.1971 wird die integrierte Gesamthochschule entschieden (vgl. Vogel 1974: 255).

Selbst in einem Gutachten des Bildungsrates von 1974 heißt es: „Mit den neu gegründeten Fachhochschulen ist eine wichtige Vorstufe auf dem Weg zu Gesamthochschule erreicht“ (Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 113).

⁵⁷ 1977 wurde der Öffnungsbeschluss gefasst, zur Untertunnelung des Studentenbergs.

⁵⁸ Vgl. Anrich (1960:58 f.). Im Jahr 1880 betrug die Studierendenzahl 5.500, dies machte einen Anteil von 25 auf eine Bevölkerung von 100000 aus. Im Jahr 1960 waren es 205000 Studierenden, dementsprechend ein Anteil von 370 auf eine Bevölkerung von 100000.

⁵⁹ Wie weit die Prognosen mit den tatsächlichen Zahlen übereinstimmten, wird daran ersichtlich, dass für das Jahr 1995 eine Erstsemesterzahl von ca. 160.000 Studierenden prognostiziert wurde und real ca. 240000 Ersteinschreibungen vorlagen (HRK 1996: 7). Der in den 70er Jahren prognostizierte Rückgang der Studierendenzahlen ab 1985 ist nichts eingetreten (vgl. Peisert/Framhein 1979: 69).

⁶⁰ Vgl. HRK (75/1992: 27). Die Grund- und Strukturdaten von 1991/92 zeigen, dass die Zahl der Studienanfänger von 1965 (85700) einen stetigen Aufstieg bis 1991 (291500) erfahren hat. 1985 ist der einzige Rückgang bei den Studienanfänger zu vermerken: von 212200 im Jahr 1983 auf 197600 im Jahr 1984 (vgl. Abbildung 2).

ist, und die schnell in eine allgemein formulierte Forderung nach mehr Studienplätzen umgesetzt wurde; oder gesellschaftspolitisch interpretiert, nach mehr sozialer Chancengleichheit verlangte. Selbstverständlich gab es Gegenstimmen, die vor einer „Proletarisierung“ der Studienabschlüsse warnten. Die Sorge bestand im möglichen Werteverlust eines Studienabschlusses, wenn alle ihn erlangen. Argumente, die bereits Otto von Bismarck in ganz ähnlicher Weise äußerte (vgl. Allmendinger/Ebner/Nikolai 2009: 48).⁶¹

Diese Befürchtungen haben sich als nicht gerechtfertigt herausgestellt. Selbst in jüngeren Publikationen des Wissenschaftsrats wird explizit darauf hingewiesen, dass Bildung immer wichtig und richtig für die Gesellschaft ist und sich stets jegliche Investition darin auszahlt (vgl. WR 2006b: 17). Die universitäre Bildung boomt, nicht nur in Deutschland und Europa. Es kann von einer weltweiten Bildungsexpansion nach 1960 gesprochen werden (vgl. Meyer/Schofer 2005).⁶²

Ende der 60er Jahre befand sich Deutschland aus bildungspolitischer Sicht in folgender Situation: Politiker, Studierende, Hochschulen, Wirtschaft und Gewerkschaften verlangten nach einer Hochschulreform, allerdings gab es verschiedene Ansätze, die auf unterschiedlichen Zielen basierten. Eine große Hochschulreform, die alle Akteure und Ansprüche auf einen gemeinsamen Nenner gebracht hätte, war nicht in Sicht. Picht beschrieb die Missstände der gegenwärtigen Bildungspolitik und Dahrendorf bot Lösungen für die herrschenden Probleme an. Das Thema Bildung gewann zunehmend an Bedeutung in der politischen und gesellschaftlichen Wahrnehmung. Derart gestaltete sich die Situation in Deutschland, die der Entstehung der Fachhochschulen vorausging.

Über die Entstehung von Fachhochschulen zu sprechen, bedeutet zunächst einmal die Institutionen ihrer Vorgängereinrichtungen zu untersuchen. Die Fachhochschulen waren zwar eine neue Hochschulart, aber keine Neugründungen, sondern eine Zusammenführung von bisher selbstständigen Bildungseinrichtungen, die jeweils auf eine langjährige Tradition zurückblicken konnten. So ist beispielsweise die Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der

⁶¹ Andere Autoren führen die Krise der deutschen Universitäten auf den starken Andrang von Studierenden zurück, der wiederum „durch unsinnige Laufbahnberechtigungen und Laufbahnehrgeize“ bedingt ist. (vgl. Anrich 1960: 86).

⁶² Die Bildungsexpansion erfolgte allerdings nicht in allen Ländern gleich stark, für Afrika bspw. wurde die geringste Expansion festgestellt. Ein weiterer Punkt, der innerhalb dieser Untersuchung festgestellt wurde lautet, dass Bildungsexpansion nicht automatisch Wirtschaftswachstum bedingt (vgl. Meyer/Schofer 2005: 89).

Fachhochschule Köln eine Folgeeinrichtung der Wirtschaftsfachschule der Stadt Köln, der ältesten Einrichtung dieser Art in Deutschland, 1947 gegründet (vgl. Atrops 1990: 143). Auf noch ältere Vorgängereinrichtungen kann die Hochschule Niederrhein zurückblicken, die ihre Geburtsstunde auf den 14.05.1855 datiert, als die „Crevelder Höhere Webschule“ (Ostendorf 2011: 21) gegründet wurde und sich heute in einer „über 150jährigen Tradition“ (Petzold 2010: 38) verstanden wissen möchte, „die schon immer eng mit der Wirtschaftsgeschichte der Region“ verknüpft war

Die Einführung von Fachhochschulen als neue Hochschulart war keine gradlinige Entwicklung. Mayer (1997) liefert eine detaillierte Analyse, die diesen Prozess mit allen seinen Höhen und Tiefen umfassend darstellt. Seine Auswertungen diverser Protokolle, Arbeitsgruppen, KMK-Beschlüsse, Briefwechsel, Anhörungen im Landtag, Bundesdebatten, Zeitungsartikel und vielem mehr zeigt deutlich, dass die Entstehung der Fachhochschulen allem voran in NRW keine bildungspolitische Selbstverständlichkeit war. Die Ingenieur- und Wirtschaftsschulen haben ihre Statusanhebung aktiv, engagiert und unbeirrt und gegen viele Widerstände betrieben. Mayer analysiert nicht nur den langwierigen Entstehungsprozess der Fachhochschulen samt allen beteiligten Akteuren, sondern ebenfalls die besondere Bedeutung des Landes NRW bei der Entstehungsgeschichte.

Der Einrichtung der Fachhochschulen gingen zwei bedeutende Notwendigkeiten voraus: Der Bedarf einer „Reform der Ingenieur- und Höheren Fachschulen sowie die Bemühungen um eine grundlegende Änderung des deutschen Hochschulwesens“ (Mayer 1997: 10). Damit dieser komplexe Prozess veranschaulicht dargestellt werden kann, ist es notwendig, die zentralen Akteure – die Situation der Ingenieurschulen, die KMK im Zusammenspiel mit dem Land NRW, die Rolle der Studierenden sowie der Wirtschaftsvertreter zu betrachten und zueinander ins Verhältnis zu setzen.

2.1.1 Akteure

2.1.1.1 Ingenieurschulen

Die stärksten Impulse zur Errichtung von Fachhochschulen gingen von den Ingenieurschulen aus. 144 Ingenieurschulen, davon 19 private Einrichtungen, existierten im Jahr 1968 in Deutschland. Damit hat sich die Zahl der Ingenieurschulen nach einem Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern vom 05.09.1957 in der Anzahl nahezu

verdoppelt (vgl. Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 23 f.). Das Abkommen wurde formuliert, um dem steigenden Bedarf aus Wirtschaft und Industrie an Ingenieurabsolventen gerecht zu werden.⁶³ Mit dem Beschluss über den Ausbau der Ingenieurschulen ging zeitlich eine zunehmend einflussreiche Bewegung seitens der Direktoren und des „Verband[s] der Dozenten an Deutschen Ingenieurschulen“ (VDDI) einher, die eine Änderung in der Verortung von Ingenieurschulen im deutschen Bildungswesen anstrebte (vgl. Sommer 1971: 3). Mayer stellt hierzu fest: „Vielerorts bestand der Eindruck, dass dieser Zustand, sollten keine Veränderungen vorgenommen werden, auf Dauer nicht tragbar sei.“ (Mayer 1997: 35) Mit „diesem Zustand“ wurden aufseiten der Ingenieurschulen folgende Punkte beanstandet:

- Das Lehrdeputat von 24-28 Wochenstunden wurde als zu hoch angesehen.
- Die direkte Unterstellung der Direktoren zum Regierungspräsidenten wurde seitens der Direktoren als unnötige Gängelung wahrgenommen. Sie führte dazu, dass die Direktoren nahezu keinen Handlungsspielraum hatten, denn nur wenige Entscheidungen waren ohne das Einverständnis des Regierungspräsidenten möglich.
- Technische Neuerungen führten zu zunehmenden Ansprüchen an die Ausbildung der Ingenieure und somit auch an die Lehrenden, dies bei geringen Fortbildungsmöglichkeiten (ebd.: 32 ff.).

Vertreter der Ingenieurschulen äußerten über ihre eigene Institution, ihre Organisationsform sei rückständig (vgl. Sommer 1971: 2) und sie hatten konkrete Vorstellungen, wie eine Reform der Ingenieurschulen aussehen sollte:

- Umwandlung der Ingenieurschulen zu Akademien (der Begriff Fachhochschule kam erst später auf) und somit eine Verlagerung vom Schulsektor in den Hochschulsektor.
- Keine Unterstellung mehr dem Regierungspräsidenten, sondern Eingliederung in das Kultusministerium.
- Eine Erhöhung der Eingangsvoraussetzungen für die Studierenden.
- Reduzierung des Lehrdeputats sowie der Studienbelastung für Studierende.

⁶³ Die absoluten Zahlen der eingeschriebenen Ingenieurstudierenden nahmen zu, allerdings waren die der Erstsemester rückläufig. Im Jahr 1968 schrieben sich an den Wissenschaftlichen Hochschulen nur halb so viele Studierende für das Erstsemester eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums ein, wie es zehn Jahre zuvor der Fall war (vgl. Goldschmidt/ Hübner-Funk 1974: 69).

- Mehr Selbstverwaltung für die Institution und mehr Mitbestimmung für die Studierenden.
- Höhere Besoldungsstufe für die Lehrenden.
- Graduierung des Abschlusses. (Vgl. Mayer 1997: 36 f.).

Dieser Forderungskatalog wurde gemeinschaftlich von Direktoren, Dozenten und Studierenden vorgetragen – untereinander herrschte Einigkeit: Die Ingenieurschulen wollten keine „berufsbildende Sekundarschule“ (Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 61) mehr sein, sondern strebten einen höheren Status als Hochschule an, wobei zunächst von Akademien die Rede war.

2.1.1.2 Land NRW und die KMK

Das Land Nordrhein-Westfalen war prädestiniert, eine maßgebliche Rolle bei der Entstehung der Fachhochschulen einzunehmen. Mit 43 der insgesamt 144 Ingenieurschulen in der gesamten Bundesrepublik im Jahr 1968 sind in NRW 27,8 % aller Ingenieurstudierenden eingeschrieben (vgl. Goldschmidt/ Hübner-Funk 1974: 27).⁶⁴ Mit der damit höchsten Anzahl von Ingenieurschulen war der Bedarf an Reformen in NRW stärker ausgeprägt als in den anderen Bundesländern – die Ingenieurschulen hatten in NRW die größte Lobby. Treffende Argumente, fundierte Kritik und realisierbare Forderungen leiten nicht immer eine Reform ein. Dazu bedarf es einer grundsätzlichen politischen Offenheit gegenüber Reformen, die sachlich begründet ist und nicht nur auf unmittelbaren öffentlichen Druck reagiert. Dass politische Entwicklungen durch persönliches Interesse motiviert sein können, zeigt sich im Fall der Fachhochschulen in der Person Kassebeer. Der Ministerialbeamte Kassebeer im NRW-Kultusministerium brachte das sachliche Interesse an den Ingenieurschulen auf und wurde zu einer wichtigen politischen Ansprechperson für die Vertreter der Ingenieurschulen. Er war selbst Ingenieur und Dozent an einer Ingenieurschule (vgl. Mayer 1997: 38), ideale Voraussetzungen, um die Situation der ehemaligen Kollegen einschätzen zu können. Er gab eine Erhebung zur Bestandsaufnahme an den Ingenieurschulen in Auftrag und hatte seine eigenen Visionen für die Ingenieurschulen. Überspitzt formuliert war sein Ziel, die

⁶⁴ Zum Vergleich: Bayern nahm den zweiten Platz mit 16,4 % der eingeschriebenen Ingenieurstudierenden ein und Hessen mit 11,1 % den dritten Platz. Das Schlusslicht war das Saarland mit 1,4 %. (vgl. Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 27).

Studierenden zu mehr Selbstständigkeit auszubilden, es sollten keine „Fachidioten“ die Einrichtung verlassen. Aber trotz seines innovativen Ansatzes stand für Kassebeer fest, dass Ingenieurschulen nicht zu Hochschulen werden sollten (vgl. ebd.: 38 ff.). In der Retrospektive nimmt Kassebeer die Rolle eines tatkräftigen Unterstützers der Ingenieurschulen ein, aber auf die Politik des Kulturministeriums hatte dies – im Sinne der Ingenieurschulen - nur wenig Einfluss. Die Devise von NRW lautete bis 1964/1965: Eine große Bereitschaft zum Ausbau der Ingenieurschulen, allerdings kein Bedarf für eine Reform der Ingenieurschulen. Der Ausbau wurde gewissenhaft betrieben. In 1955 gab es 21 Ingenieurschulen in NRW, 1968 stieg diese Zahl bereits auf 39 an (vgl. ebd.: 47). Für diese politische Linie des NRW-Kultusministeriums nennt Mayer drei Gründe:

„1. Der Landtag wollte keine Entwicklung fördern, die die Gefahr in sich barg, daß aus den Ingenieurschulen hochschulähnliche Einrichtungen entstünden und sich dementsprechend ihr Bildungsauftrag in Richtung einer wissenschaftlichen Ausbildung verändern könnte.

2. Die Parteien konnten sich schwer vorstellen, daß eine Herausnahme der Ingenieurschulen aus dem Schulverwaltungsgesetz als isolierte Aktion möglich sein würde.

3. Die Beibehaltung des augenblicklichen Status war kostengünstiger.“ (Vgl. ebd.: 50)

Die politische Zurückhaltung bezüglich der Gründung einer neuen Hochschulart schien nachvollziehbar. Neue Hochschulen zu gründen war zunächst eine finanzielle Herausforderung, allein schon hinsichtlich der Besoldung der Lehrenden. Die Besoldung beinhaltet nicht nur einen monetären Zugewinn, sondern auch eine Anhebung des Prestiges (vgl. Hermanns 1982: 18). Damit war auch die Gefahr verbunden, dass eine Statuserhöhung der Ingenieurschulen andere Fachschulen animieren könnte, gleiche Rechte einzufordern. Eine berechtigte Sorge, wie sich zeigt.

Kassebeer konnte in seiner Position zwar nicht das politische Rad gänzlich in seinem Sinne drehen, er hatte aber dennoch einige beachtliche Erfolge für die Ingenieurschulen zu verzeichnen: Die Verlängerung des Studiums von fünf auf sechs Semester bei gleichem Lernstoff; die Reduzierung der Lernbelastung für Studierende und des Lehrdeputats für Lehrende. Ab 1965 wurden die Abschlüsse graduiert und innerhalb des NRW-Kultusministeriums etablierte sich eine neue Verwaltungseinheit für Ingenieurschulen, Höhere Fachschulen und Werkkunstschulen (vgl. Mayer 1997: 51 ff.). Diese kleinen Erfolge

stärkten die Position der Gruppen, die sich weiterhin für die Statusanhebung der Ingenieurschulen einsetzten: „Jede kleine Veränderung an den Ingenieurschulen eines Bundeslandes wurde genau registriert und, sofern sie aus der Sicht der Ingenieure positiv war, sofort gegenüber anderen Bundesländern instrumentalisiert.“ (Ebd.: 54) Besonders positiv gestalteten sich Entwicklungen in Baden-Württemberg. Hier wurde 1962 unter anderem den Lehrkräften der Titel „Professor“ zuerkannt und die Ingenieurschulen wurden dem Kultusministerium und somit nicht mehr dem Regierungspräsidium unterstellt. Aus Sicht der Ingenieurschulen ein weiterer Schritt in die richtige Richtung. Dies geschah, obwohl Baden-Württemberg die Ingenieurschulen nicht in Akademien überführte und auch weiterhin als Schule betitelte. Allerdings wurde der geforderten Empfehlung der KMK von 1953, einen Sonderstatus für die Ingenieurschulen einzuführen, damit zumindest der Form nach Genüge getan (vgl. ebd.: 54). Besagter KMK-Beschluss vom 17.04.1953 ist bedeutend, da er lange die Position der KMK bestimmte. Es erfolgte eine klare Absage an die Ingenieurschulen, jemals Hochschulen zu werden: „Mit den pädagogischen Akademien (Hochschulen, Instituten) sind sie [die Ingenieur- und Bauschulen, E.H.] weder nach ihrem Lehrgut, noch nach ihrer organisatorischen Stellung im Bildungsaufbau vergleichbar.“ Das bedeutet, die Ingenieurschulen sollten mehr sein als Fachschulen, blieben aber weniger als die Technischen Hochschulen. Die geforderte „besondere Stufe“ fädelt sich zwischen Schule und Universität, gemäß des aufgestellten Rankings von unten nach oben, ein: 1. Berufsschulen; 2. Fachschulen; 3. Ingenieurschulen, Bauschulen und entsprechende Lehranstalten; 4. Technische Hochschulen. Das war der Konsens in der KMK, er wurde allerdings von keinem der beschließenden Kultusminister letztendlich umgesetzt (Sommer 1971: 4). Davon ließen sich die Ingenieurschulen allerdings nicht weiter entmutigen. Sie verfolgten weiterhin ihre Strategie, das föderale System der Bundesrepublik für sich so weit wie möglich zu nutzen, indem sie die für sich selbst jeweils positiven Entwicklungen einzelner Bundesländer beanspruchten. Eine Strategie, die sich durchaus bewährte, langfristig gesehen. Der Verband der Dozenten an Deutschen Ingenieurschulen (VDDI) erkannte schnell, dass er trotz Öffentlichkeitsarbeit und Initiativen bei der KMK nicht den gewünschten Einfluss geltend machen konnte.⁶⁵ Daher initiierte der VDDI 1960 die Bildung

⁶⁵ Dem Verband wurde vorgeworfen, dass er nicht hauptsächlich an einer Reform der Ingenieurschulen interessiert sei, sondern eigene Besoldungsinteressen vertrete (vgl. Sommer 1971: 7).

der „Deutschen Kommission für Ingenieurausbildung“ (DKI). 23 Verbände waren darin vertreten – damit war ein gewichtiges Medium, welches aktiv in die Diskussion eintrat, geschaffen. Bei der Anzahl der Verbände und bei der Einstimmigkeit der Beschlüsse konnte niemand mehr Eigennützigkeit der Dozenten als Vorwurf anbringen (vgl. Sommer 1971: 7). Die DKI wurde ohne Beanstandungen als Gesprächspartner der KMK anerkannt. Mit dem ersten Beschluss der DKI wurde die KMK aufgefordert, ihren Beschluss vom 17.04.1953 zu überprüfen.⁶⁶ Nach über vier Jahren konnte endlich von einem großen Erfolg für die Ingenieurschulen gesprochen werden: Die „Vereinbarung der Kultusminister zur Vereinheitlichung des Ingenieurschulwesens“ vom 16./17. Januar 1964 beinhaltete die lang ersehnte Formulierung „Die Ingenieurschulen sind eigenständige Einrichtungen des Bildungswesen.“ (Anhang 5) Dieser KMK-Beschluss hatte eine große Tragweite, er entzog die Ingenieurschulen dem Zuständigkeitsbereich des Schulwesens. Eine weitere wichtige Passage lautet: „Sie [die Ingenieurschulen, E.H.] vermitteln eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende höhere technische Bildung, die zur selbstständiger Tätigkeit als praktischer Ingenieur befähigt.“ (Anhang 5). Darüber hinaus sah dieser Beschluss als Novum die Graduierung der Absolventen vor, allerdings blieb es bei den bisherigen Zulassungsvoraussetzungen für die Ingenieurschulen. Damit hatte der KMK – Beschluss eine wichtige Signalwirkung für die Ingenieurschulen ohne Verbindlichkeit für die Kultusministerien der Länder. Der KMK-Beschluss war von rein empfehlendem Charakter. Der politische Spagat der einzelnen Länder bestand zum einen in ihrer Selbstständigkeit in Bezug auf Bildungspolitik und zum anderen in dem grundsätzlichen Interesse an einer bundesweiten Regelung.

NRW löste diese Problematik indem es den Empfehlungen der KMK offen gegenüberstand, aber einen Sonderweg einschlug. Die bereits von den Ingenieurschulen seit längerem geforderte Umbenennung in Akademien wurde von der Landesregierung neu diskutiert. Allerdings erwies sich der Akademie-Begriff als problematisch und zog eine Reihe von kontroversen Auseinandersetzungen nach sich, die dazu führten, dass ein konkreter Gesetzesentwurf immer weiter hinausgezögert wurde. Das Land NRW strebte zwar mit der Einführung von Akademien einen neuen Status für die Ingenieurschulen an, aber eine

⁶⁶ Für weitere Forderungen vgl. Sommer (1971: 7).

Akademie wäre gemäß den KMK-Richtlinien von 1953 weiterhin zwischen Hochschule und Schule verortet gewesen. Das war nicht die Entwicklung, die sich Ingenieurschulen und ihre Studierenden wünschten. Die Haltung des NRW-Kultusministeriums beinhaltete zwei zentrale Gesichtspunkte: Man wollte grundsätzlich den Ingenieurschulen entgegenkommen, während gleichzeitig ein Konsens innerhalb der KMK angestrebt wurde. Im November 1966 kam es allen Unstimmigkeiten zum Trotz zur ersten Lesung des Akademiegesetzesentwurfes. Sicherlich ein Meilenstein in der Entstehungsgeschichte der Fachhochschulen. Mayer stellt fest, es handele sich hierbei um den ersten Akademiegesetzesentwurf seiner Art in der Bundesrepublik (vgl. Mayer 1997: 84). Die positive Wendung für die Ingenieurschulen beinhaltete folgende Aspekte: Die Akademien waren nicht mehr an das Schulverwaltungsgesetz gekoppelt, die Höheren Wirtschaftsschulen wurden hinzugenommen und sollten zu Wirtschaftsakademien umgewandelt werden. Die vieldiskutierte Frage nach den Zulassungsvoraussetzungen blieb zunächst weiter unbeantwortet.

Warum wurde die Forderung nach höheren Zulassungsvoraussetzungen seitens der Ingenieurschulen so beständig vertreten? Dafür gab es unterschiedliche Gründe. Der wichtigste Aspekt war, dass die Vorkenntnisse der Studienbewerber verstärkt seitens der Dozenten als zu gering eingeschätzt wurden. Die Ingenieurschulen beklagten überdies die mangelnden Kenntnisse ihrer Studierenden (vgl. Sommer 1971: 50). Dies lag mitunter daran, dass das Niveau der Ausbildung stetig anstieg, da die rasche Entwicklung der Technik höhere Anforderungen an Lehrende sowie Studierende stellte (vgl. Oberwallner 1971: 56). Das dritte bedeutende Argument waren die EWG-Richtlinien in Bezug auf das Niederlassungsrecht von Ingenieuren im EWG-Raum. Eine der Richtlinien besagte, dass nur Abschlüsse von Institutionen anerkannt wurden, die 12 Jahre Schulbildung als Zulassungsvoraussetzung benannten (vgl. Sommer 1971: 9). Anfang 1967 ist keiner der beteiligten Akteure davon ausgegangen, dass eine Statusanhebung der Ingenieurschulen in den Hochschulbereich in greifbare Nähe rücken könnte. Zumindest wurde dieser Punkt nicht öffentlich diskutiert (vgl. Mayer 1997: 85 ff.).

Die Stimmung änderte sich, als am 30. Juli 1967 der „Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg“ vorgestellt wurde, später als „Dahrendorf-Plan“ bekannt. Dahrendorf hatte – wie bereits erwähnt – den Vorsitz der Arbeitsgruppe und den Auftrag vom baden-

württembergischen Kultusminister erhalten, einen umfassenden Hochschulplan für Baden-Württemberg zu konzipieren (vgl. Kapitel 2.1). Der Dahrendorf-Plan brachte zentrale Impulse bezüglich der Ingenieurschulen in die damalige Diskussion. Dahrendorf gelang es, eine Art Hochschulbaukasten zu entwerfen. Mit seinem Modell waren alle Hochschularten miteinander kombinierbar, es war die Rede von einem „Gesamthochschulbereich“, der sich aus den Komponenten „Allgemeiner Hochschulbereich“ und „Fachhochschulbereich“ gestalten ließ. Drei Jahrzehnte vor der Bologna-Reform skizzierte der Dahrendorf-Plan eine Hochschulreform, die zum Ziel hatte, mehr Studierende zum Studium zuzulassen und diesen ein flexibles und effizientes Studium zu ermöglichen, in dem bspw. Kurz- und Langstudiengänge eingeführt wurden. Mit dem Dahrendorf-Plan war eine neue Hochschulart in der Diskussion – die Gesamthochschule (vgl. ebd.: 85 ff.).

Der Dahrendorf-Plan gab der Akademie-Diskussion neue Schubkraft. Die Ingenieurschulen versuchten die gute Stimmung für sich zu nutzen und konzentrierten sich gemeinsam mit den Studierenden auf das neue Ziel, den Status einer Fachhochschule zu erreichen. Die Forderungen der Ingenieur- und Wirtschaftsschulen nahmen damit neue Formen an. Das Ziel lautete nicht mehr: Wir möchten nicht mehr Schule sein, sondern: Wir möchten Hochschule werden. Der offizielle Anspruch, den Status einer Hochschule zu erlangen, war neu. Die Struktur der KMK war nicht dafür geeignet, schnell auf neue Entwicklungen zu reagieren. Damit stand die KMK vor einer großen Herausforderung. Anfang 1968 waren die Ingenieurschulen wieder auf der Agenda der KMK, aber immer noch zeichnete sich hier keine Bewegung in den Positionen ab, die der Diskussion und den Entwicklungen in NRW gerecht wurden (vgl. Mayer 1997: 118 ff.).

Am 6. Mai 1968 geschah eine kleine Sensation im NRW-Landtag. Die CDU in NRW, damalige Oppositionspartei, legte einen Fachhochschulgesetzesentwurf vor, eine große Überraschung, besonders für die Regierungsfraktion der SPD und FDP (vgl. ebd.: 127 ff.).⁶⁷

Was letztendlich die CDU zu diesem Schritt motiviert hat, lässt sich nicht mit aller Endgültigkeit feststellen. Ob es nun sachliche Gründe waren oder ob es doch ein politisch

⁶⁷ Am 10. Juni 1968 legte dagegen die SPD Fraktion in Hamburg einen ebenso überraschend wie die CDU in NRW einen Fachhochschulgesetzes-Entwurf vor (vgl. Sommer 1971: 50).

motivierter Hakensschlag war,⁶⁸ um die Studierenden als potentielle Wähler zu gewinnen, lässt sich im Nachhinein nicht mehr in Gänze klären. Es steht allerdings fest, dass der Akademieentwurf der SPD dadurch an politischer Aktualität einbüßte und die CDU dagegen einen klaren Sympathiegewinn bei den Studierenden zu verzeichnen hatte. Für die Fachschulen bedeutete dies, dass alle Zeichen eigentlich auf Akademie standen. Aber die unvorhersehbare politische Dimension sowie das Bestreben der NRW-CDU, angesichts der in einem Jahr anstehenden Bundestagswahlen im Oktober 1969 ihre Oppositionsposition zu nutzen, um sich als innovative Reformpartei zu profilieren, schienen Geburtshelfer der Fachhochschulen gewesen zu sein. Wenn daher v. Rotenhan konstatiert, die Gründung der Fachhochschulen sei „nicht das Ergebnis bildungspolitisch unruhiger Jahre“ (v. Rotenhan 1980: 7), dann entspricht dieses Statement nicht den Tatsachen, denn die unruhigen Jahre haben, wie gezeigt wurde, ihren Beitrag geleistet.⁶⁹ Womit sie allerdings Recht hat, ist der Hinweis auf den Umstand, dass die Fachhochschulen „nicht eigentlich als Dauerlösung [...], sondern als ein erster Schritt zu einer neuen Hochschule, der Gesamthochschule“ (ebd.: 7) anvisiert waren.⁷⁰ Die Aussicht, nur als eine Übergangseinrichtung vorgesehen zu sein, hatte einen starken Einfluss auf die FH-Vertreter während der Gründungszeit und darüber hinaus, wie aus folgendem Zitat hervorgeht:

"Die über viele Jahre geführte Gesamthochschuldiskussion, die für die Fachhochschule Aachen durchaus keine akademische Frage war, sondern sich ständig als Existenzfrage stellte, hat dazu geführt, daß bis heute Improvisation und Provisorien den Arbeitsstil dieser Hochschule beherrschen. Wozu sollte man feste Formen erarbeiten, wenn diese vielleicht schon im nächsten oder übernächsten Semester mit dem Ende der eigenen Existenz ebenfalls überholt wären." (Strehl 1981: 11)

Das Ziel, die Fachhochschulen sobald wie möglich in Gesamthochschulen zu überführen, mag sicherlich dazu beigetragen haben, dass der CDU - Fachhochschulgesetzentwurf eine ausgeprägte Hochschulnähe aufwies, und darüber hinaus viele der bisherigen Forderungen der Ingenieurschulen wie selbstverständlich beinhaltete.

⁶⁸ Dass das Fachhochschulgesetz nicht eine ausschließliche CDU Angelegenheit war, wird daran deutlich, dass nur wenige Monate später am 10. Juni 1968 die SPD einen Entwurf für ein Fachhochschulgesetz einreichte.

⁶⁹ Eine konträre Einschätzung hierzu lautet: „Nach langjährigen heftigen Diskussionen, die in Vorlesungsstreik, Prüfungsboykott und politischen Demonstrationen der Ingenieurstudenten gipfelten, paßt sich damit [Gründung der FHs, E.H.] die Bundesrepublik Deutschland an den internationalen Stand an“ (Oberwallner 1971: 71).

⁷⁰ „Heute scheint fast in Vergessenheit geraten zu sein, daß die Fachhochschulen als *Hochschule auf dem Weg zur Gesamthochschule* [Herv. i. O.] konzipiert worden waren.“ (Starnick 1985: 46).

Hier die wichtigsten Punkte, die vom Akademie-Konzept gravierend abwichen:

- Fachhochschulen sollen ein eigenständiger Hochschultyp sein.
- Zugangsvoraussetzung soll die Fachhochschulreife sein, d. h. eine schulische Ausbildung von 12 Jahren, inklusive integriertem Praktikum.
- Weniger Weisungsgebundenheit durch das Kultusministerium.
- Zugeständnis einer Teilrechtsfähigkeit für die Studierenden.
- Änderungen im Bildungsauftrag, d. h., erstmalig wird bezüglich der Absolventen von einer „selbstständigen und eigenverantwortlichen“ Tätigkeit gesprochen, die als Tätigkeit von Führungskräften verstanden wird (vgl. Mayer 1997: 134 ff.).

Das CDU-Konzept hatte aus Sicht der Ingenieurschulen noch Schwächen. Die Statusfrage blieb weiterhin ungeklärt. Die Verortung der neuen Hochschulart im Bildungssystem blieb weiterhin unklar. Unabhängig davon, ob die politische Motivation zu diesem Schritt zwischen Sachdiskussion, Oppositionspolitik und Wahlkampf liegt, eins lässt sich 40 Jahre nach Gründung der Fachhochschulen festhalten: Die NRW-CDU hat mit ihrem Fachhochschulgesetzesentwurf „einen wichtigen Beitrag zur späteren und im Kern bis heute unveränderten Gestaltung des bundesdeutschen Hochschulwesens geleistet.“ (Ebd.: 139)

Für die SPD waren die Entwicklungen Ende 1968 schwer nachzuvollziehen. Zunächst galt die NRW-SPD mit ihrem Akademiegesetzesentwurf als eine innovative Partei. Aus Rücksicht gegenüber der KMK und um eine Einheitlichkeit auf Bundesebene zu gewährleisten, wurde äußerst strategisch verhandelt. Das strategische Ziel lautete, einen Konsens zu erwirken, obwohl nicht absehbar war, dass die KMK sich jemals auf die NRW-Position einlassen würde. Ohne Vorwarnung und ohne vorherige Absprache legte die NRW-CDU ihren eigenen Fachhochschulgesetzesentwurf vor, der bildlich gesprochen den Akademiegesetzesentwurf auf das Abstellgleis stellte und Zuspruch von allen Seiten, ganz besonders von den Studierenden, erhielt. Das bisher innovative SPD-Konzept wurde über Nacht obsolet und die SPD war nicht mehr in der Lage, den erzielten bildungspolitischen Rückstand aufzuholen. In der Retrospektive kann resümiert werden, dass die SPD ihr bildungspolitisches Innovationspotential kurzfristig verspielt hatte. Die Situation der KMK beschreibt Mayer dagegen folgendermaßen: „Jedoch zeigt sich, dass die Kultusministerkonferenz zu dieser Zeit

den Status einer politisch handlungsfähigen Institution verloren hatte. [...] Sie [die KMK, E.H.] stellte damit, nach der Perspektive des einen Betrachters, einen Hemmschuh auf dem Weg zu einer fortschrittlichen Bildungspolitik dar, in den Augen des anderen bewahrte sie einen `kühlen Kopf` jenseits kurzlebiger Zeitgeistströmungen.“ (Ebd.: 144) Allerdings muss bei Diskussionen bezüglich der KMK immer bedacht werden, dass Beschlüsse und Empfehlungen der KMK einstimmig beschlossen werden, eine große politische Herausforderung. Unabhängig davon vereinte ein gemeinsames Ziel alle beteiligten Akteure: Es wurde eine bundesweite Einheitlichkeit angestrebt, damit der deutsche Ingenieur europaweit anerkannt werden konnte. Dieser Umstand war ein wichtiger Punkt für die Entstehung der Fachhochschulen. Damit ist ein weiteres Argument für die Entstehung der Fachhochschulen und für die damit verbundene Statusanhebung in den Hochschulbereich angeführt worden.

Wie gezeigt wurde, waren viele Faktoren und viele Akteure am Entstehungsprozess der Fachhochschulen beteiligt. Vor allem der politische Abstimmungsprozess zwischen Bund und Land, sowie parteipolitisches Kalkül der Landesregierung haben die Entscheidungsfindung deutlich mitbestimmt und sind daher ein anschauliches Beispiel dafür, wie schwierig sich Bildungspolitik in einem föderalen System gestalten kann, ein ständiger Spagat zwischen einer bundesweiten Einigung und den jeweils unterschiedlich motivierten Interessen der einzelnen Bundesländer.

Als Nächstes steht die internationale Anerkennung des Ingenieurabschlusses im Fokus der Analyse, es wird sich zeigen, dass es sich hierbei ebenfalls um einen wichtigen Gesichtspunkt in der Fachhochschulentstehungsgeschichte handelt.

2.1.1.3 Europäische Wirtschaftsgemeinschaft

Die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) regelte die Niederlassungsrechte für selbstständige Ingenieure in den Beneluxstaaten, Italien, Frankreich⁷¹ und der Bundesrepublik Deutschland. Im Januar 1966 waren die diesbezüglichen Kriterien der EWG deutlich formuliert: „1. Zulassungsvoraussetzung zur Ausbildung ist die Hochschulreife [eine 12-jährige allgemeine Schulbildung, E.H.]; 2. Die Ausbildung erfolgt an einer Hochschule; 3. Die Ausbildungszeit beträgt mindestens 4 Jahre; 4. Praktische Berufserfahrung wird auf die

⁷¹ Einschließlich der überseeischen Staaten, die mit Frankreich verbunden waren.

Ausbildungszeit nicht angerechnet“ (Mayer 1997: 79). Angesichts dieser Definition erfüllten die Ingenieurschulen keine der vier genannten Richtlinien und ihre Absolventen wären somit gegenüber Hochschulabsolventen im benannten EU-Raum benachteiligt. Absolventen der Ingenieurschulen durften sich nicht als Ingenieure niederlassen, sondern nur als Techniker (Strehl 1976: 16). Dieser Regelung wurde seitens des Bundeswirtschaftsministeriums zugestimmt. Nachverhandlungen gestalteten sich schwierig, da kaum eines der EWG-Länder eine vergleichbare Einrichtung wie die Ingenieurschulen aufwies (vgl. Blaß/Petermann 1971: 62 ff.).⁷² Daraus ergaben sich zwei Möglichkeiten: Die Änderung der EWG-Richtlinien oder die Statusanpassung der Ingenieurschulen an die EWG-Richtlinien. Erneut mussten sich die KMK und das Land NRW miteinander auseinandersetzen. NRW wollte nicht den Bruch mit dem Bund, konnte aber auch nicht die Linie der KMK, die im Januar 1966 weiterhin keine Änderungen bei den Ingenieurschulen vorsah, mittragen (ebd.: 80).

Beachtlich ist dennoch der Umstand, dass „[k]aum jemand [...] die Frage [stellte], wie diese Benachteiligung denn genau aussehen würde, wie viele Ingenieure von ihr betroffen seien“ (ebd.: 124). Da keine Statistik über die Anzahl deutscher Ingenieure, die eine berufliche Niederlassung in Europa anstrebten, vorliegt, darf davon ausgegangen werden, dass es sich um einen relativ geringen Anteil handelte. Es ist daher plausibler, dass es den Studierenden um eine grundsätzliche Anerkennung und Wertschätzung ihrer Ausbildung ging. Aus Sicht der Studenten wurde eine stärkere politische Vehemenz seitens der Bundesrepublik gegenüber den EWG Richtlinien vermisst. Dennoch gilt die mangelnde Anerkennung der Ingenieurabschlüsse durch die EWG Staaten als ein wichtiges Argument, welches die Gründung der Fachhochschulen beschleunigt hat (Köhler 1989a: 8; Teichler 2005 [1974]: 56).

Ein weiterer Nachteil für die Ingenieurschulen, der mit der Nichtanerkennung der EWG-Richtlinien zusammenhing, ist der geringe Anteil ausländischer Studierender an den Ingenieurschulen.⁷³ Die mangelnde Anerkennung reduzierte die Attraktivität für internationale Absolventen, da der Ingenieurabschluss im jeweiligen Heimatland nur schwer oder gar nicht anerkannt wurde.

⁷² Darüber hinaus hatten allerdings auch noch andere Länder das Problem der Anerkennung ihrer eigenen Institutionen, so war Deutschland beispielsweise dagegen, dass die belgischen Ecoles d'Ingénieurs Techniciens als Hochschulen anerkannt wird (vgl. Sommer 1971: 8).

⁷³ Vgl. Kapitel 2.1.1.4.

Für einige Autoren gilt die Nichterfüllung der EWG-Vorgaben als der eigentliche Grund für die Einrichtung von Fachhochschulen.⁷⁴ Sollte dies der Fall gewesen sein, dann hat das Erreichen dieses Zieles noch knappe 20 Jahre nach Gründung der Fachhochschulen in Anspruch genommen. Eine entsprechende Anerkennung der FH-Abschlüsse erfolgte erst mit der Verabschiedung der „Allgemeinen Richtlinien“ über Hochschulabschlüsse durch den Ministerrat der EWG am 22. Juni 1988.

Im Folgenden sollen die Situation und die Rolle der Studierenden betrachtet werden, da die Studierenden der Ingenieur- und Wirtschaftsschulen eine besondere Funktion bei der Gründung der Fachhochschulen einnahmen.

2.1.1.4 Studierenden

Bei genauerer Betrachtung darf bei den Ingenieur- und Wirtschaftsschulen nicht von Studierenden, sondern von Schülern gesprochen werden, da die Ingenieurschulen als Fachschulen im Schulsektor verortet waren. „Die Studierenden unterlagen einer Anwesenheitskontrolle. Die Dozenten waren verpflichtet, über den behandelten Lehrstoff laufend Aufzeichnungen in Listen zu machen.“ (Sommer 1971: 2) Die vorherrschende Schulatmosphäre entsprach nicht der Selbsteinschätzung der Betroffenen. Die Schüler nahmen sich schon alleine aufgrund ihres Alters nicht als Schüler wahr. Das Durchschnittsalter lag bei 20-25 Jahren, 10 % der Studierenden waren sogar über 30 Jahre alt (Mayer 1997: 24). Der klassische Student einer Ingenieurschule war deutscher Staatsbürger⁷⁵, männlich⁷⁶, Berufsaufsteiger⁷⁷ und stammte aus einer Arbeiterfamilie⁷⁸.

⁷⁴ Heinz Becker, Rektor der Fachhochschule Bochum von 1989 bis 1997, schreibt 25 Jahre nach Bestehen der Fachhochschulen: „Die Gründung der Fachhochschulen [...] war kein hochschulpolitischer Akt zur Neugestaltung des deutschen Hochschulwesens, schon gar nicht die geplante Geburt einer Konkurrenzinstitution. Die Gründung erfolgte, weil die Absolventen der Vorgängerinstitutionen Anerkennungsprobleme in Europa zu erwarten hatten“ (Becker 1996: 73).

⁷⁵ Im Jahr 1968 stammen 6 % aller an Ingenieurschulen eingeschriebener Studierender aus dem Ausland, wobei die Gruppe der 731 irakischen Studierenden, die stärkste internationale Gruppe mit 20,7 % bildete. 324 Studierende aus der Türkei belegten mit 9,2 % den zweiten Platz und die 298 Schweizer waren mit 8,5 % die drittstärkste Gruppe bezogen auf das gesamte Bundesgebiet (vgl. Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 40).

⁷⁶ 1,6 % aller an Ingenieurschulen eingeschriebener Studierender waren 1968 weiblich (Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 42).

⁷⁷ Ein von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in Auftrag gegebenes Gutachten zum Thema Fachhochschulen spricht von den Ingenieurschulen als „Aufstiegsanstalten für männliche Haupt- und Realschulabsolventen“ (Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 17).

Mayer stellt darüber hinaus fest, dass die Studierenden „eine tiefe Akzeptanz des damaligen Wirtschafts- und Gesellschaftssystem der Bundesrepublik“ (ebd.: 28) auszeichnete. Die Studierenden der Ingenieurschulen standen dem gesellschaftlichen System und beruflichen Hierarchien hauptsächlich unkritisch gegenüber.⁷⁹ Ein Umstand, der sie von ihren Kommilitonen an Wissenschaftlichen Hochschulen unterschied. Im Nachhinein kann festgestellt werden, dass die Studierenden der Wirtschafts- und Ingenieurschulen strategisch ungemein versiert und zu ihrem größtmöglichen Vorteil agiert haben. Die Diskussionen wurden intelligent geführt und das Instrument des Streiks wurde bewusst eingesetzt, ein Umstand der viele öffentliche Sympathien für die Sache der Studierenden einbrachte. Von Anfang an standen die Studierenden mit ihren Forderungen Seite an Seite mit ihren Dozenten und Direktoren. Die demonstrierte Geschlossenheit war von großem Vorteil für die jeweils eigene Positionierung und verlieh den einzelnen Parteien ein stärkeres Auftreten. Der erste Streik erfolgte am 27. April 1966, zu einem Zeitpunkt, zu dem NRW immer noch um eine bundesweite Einigung bemüht war und die ganze Auseinandersetzung um die Thematik aufgrund einer Verzögerungstaktik des Kultusministers ins Stocken geraten war (vgl. ebd.: 82). Der Streik war ein Erfolg für die Studierenden. Der Kultusminister kündigte unmittelbar an, dass er einen Gesetzesentwurf für die Akademien noch vor der anstehenden Wahl einbringen wolle. „Die Studenten hatten damit erstmals und zudem erfolgreich das Instrument einer breiten Öffentlichkeitsarbeit zur Durchsetzung ihrer Interessen erprobt.“ (Ebd.: 83) Das Ziel der Studierenden war es, die Ingenieurschulen - aber auch andere Höhere Fachschulen - in den Hochschulbereich zu überführen (vgl. ebd.: 106), denn nur mit dem Status Hochschule konnten den Studierenden Selbstverwaltungsrechte zugestanden werden. In der aktuellen Situation der Ingenieurschulen konnten sich die Studierenden nur als Schülermitverwaltung organisieren, was seitens der Studierenden aufgrund des nicht vorhandenen Mitbestimmungsrechts als kritisch angesehen wurde. Die Studierenden-Verbände agierten allerdings nicht nur durch Streiks. Sie arbeiteten Eingaben für den Kulturausschuss aus, informierten regelmäßig ihre Mitglieder und stärkten ihren Einfluss, indem sie ihre studentischen Netzwerke ausbauten. Ende 1967 organisierten sich

⁷⁸ Ende der 60iger ist der Anteil der Ingenieurstudierenden, die einen Arbeiter zum Vater haben dreimal so hoch, wie im Vergleich zu den Ingenieurstudenten an den wissenschaftlichen Hochschulen (Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 47).

Studierende der Ingenieurschulen sowie der Höheren Wirtschaftsfachschulen gemeinschaftlich und forderten gegenüber der Landespolitik den Status einer „nichtwissenschaftlichen Hochschule“ (vgl. ebd.: 107 f.). Der Durchbruch blieb jedoch aus, trotz der positiven Auswirkung des Dahrendorf-Plans auf die Entwicklung der Fachhochschulen, die Schulen zu Fachhochschulen zu wandeln:

„Trotz dieser auf Entgegenkommen angelegten Haltung des Ministeriums [man hat sich entschlossen die Situation an den Ingenieurschulen statistisch zu erheben, E.H.] schien für die Studenten bzw. ihre sich eher im Hintergrund haltenden Mitstreiter eine Fachhochschullösung nicht erreichbar zu sein, auch wenn Dozenten, Direktoren, Gewerkschaften sowie ein Teil der Ingenieurverbände die Forderungen unterstützten.“ (Ebd.: 115)

Der Umstand, dass die Studierenden trotz aller Bemühung und aller Unterstützung nicht zu ihrem Ziel kamen, und die Tatsache, dass immer noch die EWG-Richtlinien eine eindeutige Benachteiligung der deutschen Ingenieurschulabsolventen auf den internationalen Arbeitsmarkt bedeuteten, trieb die Studierenden an, das bereits positiv erprobte Mittel des Streiks erneut anzuwenden. Im Jahr 1968 hatten die Studierendenbewegungen und die damit einhergehenden Demonstrationen ihren Höhepunkt erreicht. Am 11. April 1968 wurde das Attentat auf Rudi Dutschke verübt. Am selben Tag, wobei hier keine Kausalität vorliegen muss, kündigten die Studierenden der Ingenieurschulen in NRW einen unbefristeten Streik für Ende April an (vgl. ebd.: 120). Die Situation war aufgrund der aktuellen politischen Gegebenheiten extrem angespannt. Trotz vereinzelter Sympathiebekundungen untereinander darf nicht davon ausgegangen werden, dass die Studierendendemonstrationen der Wissenschaftlichen Hochschulen in einem Atemzug mit den Protesten der Ingenieurschulen genannt werden durften.⁸⁰ „Generell gesehen verliefen beide Entwicklungen voneinander getrennt.“ (Ebd.: 123) Aber die Ingenieurschulen machten sich die großen Demonstrationen der Außerparlamentarischen Opposition (APO) zu Nutze, indem sie diese für ihre eigenen Zwecke und Ziele einbanden. „Müssen wir wirklich erst Autos anzünden, damit unsere Forderungen Gehör finden?“ – so lautete die öffentlich gestellte Frage der Studierenden, strategisch versiert und vor allem effektiv, wie sich

⁸⁰ „Sofern man im universitären Lager überhaupt Stellung bezogen hat, wurden die Aktionen der Ingenieurstudenten als ‚ständisch‘, ‚konkretistisch‘ und damit letztlich als ‚unpolitisch‘ abqualifiziert“ (Zit.n. Kahlert: www.stiftung-sozialgeschichte.de/index.php?selection=17&zeigebeitrag=27#anmerkung%282%29).

herausstellen sollte.⁸¹ „Fast jede Zeitung hob deren friedliches und diszipliniertes Auftreten hervor“, schreibt Mayer (ebd.: 125). Mit den Bildern der Osterkrawalle im Hinterkopf hatten die „freundlichen“ Demonstrationen der Fachschüler die öffentliche Meinung auf ihrer Seite. Die mangelnde Präsenz der Akademiethematik in den Medien wurde wettgemacht - zu Gunsten der studentischen Anliegen. Diese waren:

1. Anhebung der Eingangsvoraussetzungen
2. Eindeutige Zuordnung zum Hochschulbereich
3. Rechtsfähigkeit der Akademie
4. Rechtsfähigkeit der Studentenschaft (vgl. ebd.: 117)

Mit Erfüllung dieser Forderungen würde auch den EWG-Richtlinien nichts mehr im Wege stehen.⁸² Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Studierenden weiterhin einen Akademiestatus forderten und nicht von Fachhochschulen sprachen. Das kann daran gelegen haben, dass die Studierenden im Sinne von Dahrendorf argumentierten, d. h. die Gesamthochschule war das Ziel, die Akademien nur ein Übergangsmodus. Die Studierenden hatten mit ihrer Beharrlichkeit, mit Beiträgen zur sachlichen Diskussion, mit der ständigen Bereitschaft Verbündete zu gewinnen, mit untereinander geführten Kooperationen und mit ihren friedlichen Demonstrationen⁸³ einen maßgeblichen Beitrag zu Entstehung der Fachhochschulen geleistet (vgl. Köhler 1989b: 29). In der Retrospektive lässt sich sagen, dass der gegenüber den Studierenden der Wissenschaftlichen Hochschulen weniger ideologische Ansatz die Studierenden der Ingenieurschulen schneller zum Ziel führte, da ihre Ziele konkret und öffentlich leichter zu vermitteln waren. Nun lag es – aus Sicht der sensibilisierten Öffentlichkeit - an der Politik, den Forderungen und dem zunehmenden gesellschaftlichen Druck nachzugeben.

⁸¹ „Werden nur Radikale ernst genommen?“ Aufschrift eines Plakates bei Demonstrationen (zit. n. Mayer 1997: 126).

⁸² Gemäß den EWG-Richtlinien von 1966 in Bezug auf das Niederlassungsrecht von Ingenieuren, vgl. Kapitel 2.1.1.3.

⁸³ Es lief nicht immer friedlich ab, so wurde erstmalig ein Parlament besetzt (vgl. Mayer 1997: 146 f.). Sommer schreibt über die Streiks im Jahre 1968: „Damit begannen die Streikwellen, die zuerst diszipliniert verliefen, dann aber bedauerliche Formen annahmen.“ (Sommer 1971: 10).

Um das Bild zu vervollständigen, soll ein letzter Akteur, der ebenfalls Einfluss auf die Entstehung der Fachhochschulen hatte, benannt werden: die Wirtschaftsvertreter.

2.1.1.5 *Wirtschaft*

Die Wirtschaft hatte ein engagiertes Interesse, vor allem an der Entwicklung der Ingenieurschulen. Das Interesse galt besonders den Absolventen der Ingenieurschulen, die für viele Arbeitgeber aufgrund ihrer Ausbildung attraktiv waren. Daher regte sich aus der Wirtschaft der größte Widerstand gegen die Hochschulambitionen der Ingenieurschulen. Es herrschte die Sorge vor, dass die Studierenden, „die sich bisher ohne Schwierigkeiten hatten integrieren lassen“ (Mayer 1997: 111), nicht mehr zur Verfügung stehen und ihre Ansprüche sich in Bezug auf die Gehaltsvorstellungen anheben würden (Kleine/Schmidt/Witte 1981: 189). Seitens der Wirtschaft wurde der Status quo der zweifachen Ingenieurausbildung geschätzt. Der praxisnah ausgebildete Ingenieur der Ingenieurschulen war für Mitarbeiterpositionen vorgesehen und der Ingenieur mit einem wissenschaftlichen Studium an der Universität für die Führungsposition (vgl. Mayer 1997: 409). Um diese klare Einordnung zu wahren, war die argumentative Bandbreite der Wirtschaftsvertreter äußerst vielseitig. Einerseits sorgte sich die Wirtschaftsseite, dass mit einer Statuserhöhung der Ingenieurschulen potentiellen Studierenden aus sozial schwächeren Familien die Aufstiegschancen verbaut werden würden (vgl. ebd.: 111). Andererseits wurde eindringlich vor der Gefahr der Überqualifikation der Absolventen gewarnt. Das Schlagwort „akademisches Proletariat“⁸⁴ brachte die befürchtete zukünftige hohe Akademikerarbeitslosigkeit zum Ausdruck (vgl. Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 21), die mit einer Statusanhebung der Ingenieurschulen einhergehen würde. Grundsätzlich befürwortete die Wirtschaft die Wandlung der Ingenieurschulen in Fachhochschulen, allerdings mit der Absicht, dass dann weniger Ingenieure an den wissenschaftlichen Hochschulen ausgebildet werden. Dies wäre mit folgenden Vorteilen für die Wirtschaft verbunden: Ersten, das Studium an Fachhochschulen verursacht geringere Kosten als an Universitäten, zweitens der Praxisbezug des FH-Studiums spart teilweise Einarbeitungszeit seitens der Unternehmen ein und drittens die Einstiegsgehälter der FH-Absolventen liegen unter denen der Universitätsabsolventen.

⁸⁴ „Von ‘akademischen Proletariat’ spricht man, wenn ein großer Teil der Hochschulabsolventen keine ihrer Ausbildung angemessene Berufsposition finden und diese Diskrepanz zwischen Ausbildung und Beruf gesellschaftspolitisch virulent wird.“ (Teichler 1974: 201).

Allerdings sorgte sich die Wirtschaft, dass mit Statusanhebung die Ingenieurschulen nicht mehr von der Wirtschaft geschätzte „solide[...], stabile[...], auftragstreue[...] Mittelmaß“ hervorgebracht wird (zit.n. Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 22).

2.1.2 Geburtsstunde der Fachhochschulen

Am 5. Juli 1968 einigte sich die Ministerpräsidentenkonferenz auf die Einführung der neuen Hochschulart Fachhochschule. Den Vorsitz hatte Heinz Kühn inne, der damalige Ministerpräsident Nordrhein-Westfalens. Das Zusammenkommen der Ministerpräsidenten lässt darauf schließen, dass die Arbeit der eigenen Kultusministerkonferenz entweder nicht in der gewünschten Geschwindigkeit erfolgte oder sich in einer inhaltlichen Sackgasse befand, die es notwendig machte, das Thema Fachhochschule zur Chefsache zu erklären. Der Beschluss der Ministerkonferenz hat nicht sogleich alle Fragen zum Thema der neuen Hochschulart geklärt und es bedurfte noch einiger sich anschließender Arbeiten in unterschiedlichen Kommissionen (Mayer 1997:168 ff.), aber der 5. Juli 1968 gilt als die Geburtsstunde der Fachhochschulen, denn ab diesem Tag zirkulierten die Fragen nicht mehr darum ob es Fachhochschulen in Zukunft geben solle, sondern darum wie sich der Auf- und Ausbau von Fachhochschulen zu gestalten habe.

Aus dem Treffen der Ministerpräsidenten am 5. Juli 1968 ist unter anderem die „Kommission für Fachhochschulfragen“ hervorgegangen unter dem Vorsitz des saarländischen Kultusministers Werner Scherer. Nach dreimaligem Treffen der Kommission wurden nach dem erneuten Zusammenkommen der Ministerpräsidenten die Ergebnisse vorgetragen, die anschließend im zentralen Dokument, dem „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens“ vom 31.Oktober 1968, ihren Eingang finden sollten. Drei Punkte wurden seitens der Kommission der Runde der Ministerpräsidenten zur Klärung empfohlen. Erstens sei es noch unklar, ob alle Ingenieurschulen und Höheren Schulen eine Überleitung in den Hochschulsektor erfahren sollten. Zweitens sei der Zeitraum für die Gründung der Fachhochschulen nicht definiert und drittens seien die bisherigen Regelungen stark auf den Ingenieurschulbereich ausgerichtet, eine stärkere Berücksichtigung der anderen Einrichtungen, die ebenfalls in den Fachhochschulbereich überführt werden sollten, werde daher empfohlen (vgl. Dams 1974: 237). Die Empfehlungen der Kommission sind umfassend und widmen sich allen relevanten

Punkten, die sich in „Grundsätzliche Überlegungen“ und „Langfristige Überlegungen“ unterteilen. Zwei weitere Punkte sollen an dieser Stelle hervorgehoben werden. Bei den „Grundsätzlichen Überlegungen“ wird für die neue Hochschulart eine „Erweiterung des Bildungshorizonts“ gefordert sowie „eine stärkere Betonung von Theorie und methodischen Vorgehen bei der Vermittlung von Lehrinhalten“ (ebd.: 238). Bei den „Langfristigen Überlegungen“ fällt auf, dass eine „nachdrückliche Warnung“ formuliert wird, und zwar „vor der Illusion, durch die Umbenennung der Ingenieurakademien und Höheren Fachschulen bereits die inhaltliche Gestaltung der Fachhochschulen erreicht zu haben.“ (Ebd.: 240) Zusammenfassend kann für die erste Phase der Gesetzgebung der neuen Hochschulart festgestellt werden, dass sie sich durch „eine merkwürdige Verbindung von Fortschrittlichkeit im Ganzen und Zögern im Detail“ (Reitz 1981: 23) ausgezeichnet hat.

Inwiefern die Empfehlungen und damit die konzeptionelle Vorarbeit im finalen Abkommen der Ministerpräsidenten aufgenommen wurden, wird im anschließenden Kapitel thematisiert.

2.1.2.1 Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens

Das „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens“ vom 31. Oktober 1968 ist ein zentrales Dokument für die Entwicklung der Fachhochschulen (Anhang 6). Daher bildet dieses Dokument eine besonders wichtige Quelle darüber, inwiefern es sich bei den Fachhochschulen um ein Erfolgskonzept handelt. Ausgehend davon, dass das Abkommen einen Bildungsauftrag der Fachhochschulen benennt, an dem die neue Hochschulart 40 Jahre später gemessen werden kann, sollen alle der 15 formulierten Artikel analysiert werden. Es ist das Grundlagen-Dokument für alle folgenden Gesetzestext-Adaptionen der jeweiligen Kultusministerien, die sich in den 11 Fachhochschulgesetzen widerspiegeln werden.

Nachdem alle Bundesländer in alphabetischer Reihenfolge samt namentlicher Nennung ihrer Ministerpräsidenten aufgeführt werden, lautet der 1. Artikel:

„Die Fachhochschulen sind eigenständige Einrichtungen des Bildungswesens im Hochschulbereich, die in mindestens einer der durch Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister anerkannten Fachrichtung ausbilden. Sie vermitteln eine auf

wissenschaftlicher Grundlage beruhende Bildung, die zu staatlichen Abschlußprüfung führt und zu selbständiger Tätigkeit im Beruf befähigt.“

Der erste Satz ermöglicht die lang angestrebte Statusanhebung. Die neue Hochschulart verlässt den Schulbereich und wird mit ihrer Gründung im Hochschulwesen angesiedelt. Es wird an dieser Stelle keine Rangfolge der Hochschularten im Hochschulbereich vorgenommen, wie bereits am 17.04.1953 seitens der KMK formuliert wurde.⁸⁵ Es ist von Fachhochschulen die Rede, ohne explizit zu definieren, welche Bildungseinrichtungen tatsächlich zu Fachhochschulen werden sollen. Die Formulierung „eigenständige Einrichtungen des Bildungswesens im Hochschulbereich“ nimmt quasi die spätere FH-Hymne „andersartig, aber gleichwertig“⁸⁶ vorweg. Die Formulierung, dass die Fachhochschulen „in mindestens einer [...] anerkannten Fachrichtung ausbilden“, lässt darüber spekulieren, dass Ende Oktober 1968 der Gedanke im Vordergrund stand die vorhandenen Ingenieurschulen sowie weitere Höhere Fachschulen einzeln in Fachhochschulen umzuwandeln und weniger die bestehenden Schulen zu Fachhochschulen als einen Verbund zusammenzuführen, wie es letztendlich geschehen ist. Hier könnte einer der Gründe dafür liegen, dass der Name Fachhochschule von Beginn an von Fachhochschulen als unglücklich empfunden wurde.⁸⁷ Fachhochschule entspricht assoziativ einer Fachschule, die nur an einer Fachrichtung ausgerichtet ist. Da die Namensproblematik im Rahmen der Interviewauswertungen wiederholt thematisiert wird, ist es erforderlich, an dieser Stelle einen kurzen historischen Exkurs zum Begriff Fachhochschule anzuführen.

Historischer Exkurs: Der Begriff Fachhochschule

Bei der Bezeichnung Fachhochschule handelt es sich um keine begriffliche Neuschöpfung, obwohl in der Literatur der Eindruck entstehen kann, wenn die Rede vom neuen Hochschultyp Fachhochschule die Rede ist (vgl. Mayer 1997: 410). Im Brockhaus von 1953 werden die Fachhochschulen gemeinsam mit den Fachlehrgängen als Unterpunkt der Fachschulen aufgeführt. Absolventen, welche die Fachschule mit der Mindestnote „gut“

⁸⁵ Vgl. Kapitel 1.1.1.2

⁸⁶ Laut Metzner ist diese Äußerung auf Wilhelm II. zurückzuführen, der 1899 die Proklamation der Technischen Hochschulen zu wissenschaftlichen Universitäten mit der Formulierung „andersartig, aber gleichwertig“ eingeleitet hat (Metzner 1994: 11). Der große Bekanntheitsgrad dieser Aussage geht allerdings auf einen Aufsatz von Gellert zurück mit dem Titel „Andersartig aber gleichwertig“ (Gellert 1991), der sich wiederum auf eine Publikation des WR von 1981 zurück geht (Block 1991: 31).

⁸⁷ Vgl. Kapitel 4.2.

abgeschlossen haben, können sich für einen Studienplatz an der Fachhochschule bewerben. Technische Hochschulen-, Landwirtschaftliche Hochschulen-, Wirtschafts- und Handelshochschulen sowie Kunst-, Musik-, Berg- und Forstakademien gelten als Fachhochschulen (vgl. Brockhaus Bd.3, 1953: 744 f.). Fachhochschule ist der Überbegriff für spezialisierte Hochschulen, die eine größere akademische Nähe zu Universitäten haben, als es bei den Fachschulen der Fall ist. Als 1971 die Fachhochschulen gegründet werden, übernehmen sie den Namen einer nicht mehr existierenden Hochschulart, da „alte“ Fachhochschulen zu Universitäten oder Fakultäten von Universitäten geworden sind (vgl. Eintrag „Handelshochschule“ (Brockhaus Bd. 5 1953: 239) und Eintrag „Wirtschaftshochschule“ (Brockhaus Bd. 12 1953: 547)). Ein weiterer Begriff, der in diesem Zusammenhang auch in aktuellen Publikationen erscheint, lautet „Spezialhochschule“ (vgl. Teichler 2005d: 68) und wird synonym mit den Fachhochschulen des 19. Jh. verwendet. Der Name Fachhochschule sollte ursprünglich als ein Gattungsbegriff Anwendung finden und nicht als eigentlicher Hochschulname (vgl. Vogel 1974: 303).

Der zweite Satz im Artikel 1 benennt den Bildungsauftrag bzw. Ausbildungsauftrag der Fachhochschulen: „Sie vermitteln eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende Bildung“, d. h., sie tragen nichts zu der auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhenden Bildung bei. Ein Forschungsbereich für Fachhochschulen ist zu diesem Zeitpunkt nicht vorgesehen. Damit konnten die Sorgen der Wirtschaft behoben werden. Diese klare Positionierung der Fachhochschulen macht transparent, dass der Grundgedanke der Ingenieurschulen beibehalten und nicht der Universitätssektor der Ingenieurbildung verstärkt wird (vgl. Mayer 1997: 170). Weiter im Text heißt es „die zu staatlichen Abschlußprüfung führt und zu selbständiger Tätigkeit im Beruf befähigt“. Die angeführte Berufstätigkeit ist allgemein und unverfänglich formuliert, aber es wird deutlich, dass 1968 keiner im Kontext der Fachhochschulabsolventen an die neue Führungs-, Bildungs- oder Wissenschaftselite des Landes dachte. Es fällt auf, dass der formulierte Bildungsauftrag auch in keinen gesellschaftlichen oder fachübergreifenden Zusammenhang gebracht wird. Dies ist verwunderlich, da der KMK-Beschluss von 1964 bereits für die Ingenieurschulen festlegte: „Ihre Bildungsarbeit schließt die Behandlung wirtschaftlicher und sozialer Fragen ein“. (Anhang 5) Die diesbezüglichen Empfehlungen der „Kommission für Fachhochschulfragen“ wurden nicht berücksichtigt. Damit wurde es versäumt die angehenden Hochschulen mit

einem gesellschaftlichen Auftrag auszustatten. Wieso die jeweiligen Empfehlungen keinen Eingang in das Abkommen von 1968 gefunden haben, lässt sich an dieser Stelle nicht klären, allerdings kann festgehalten werden, dass die Länder aufgrund der gewählten Formulierung sich nicht dazu verpflichtet fühlen mussten das Studium an Fachhochschulen curricular gesellschaftswissenschaftlich zu verankern. Der 1. Artikel hält sich somit im Wortlaut eng an den 1. Artikel der Vereinbarung der Kultusminister zur Vereinheitlichung des Ingenieurwesens vom 16./17.1.1964 (vgl. Anlage 5).

Artikel 2:

„Die einander entsprechenden Lehr- und Studienprogramme der Fachhochschulen und der anderen Hochschulen sind aufeinander abzustimmen; der Übergang der Studenten von einem Hochschulbereich zum anderen ist zu erleichtern.“

Bereits im 2. Artikel, und damit ein wichtiger Punkt im gesamten Dokument, werden die Übergänge der Hochschularten thematisiert, wobei die Angaben, im Gegensatz zum 1. Artikel, sehr unbestimmt bleiben. Es wird nicht festgelegt, wer sich um die Abstimmung der Lehrprogramme sowie die Übergänge zwischen den Hochschularten verantwortlich zeichnen soll und in welchem Zeitrahmen dies zu geschehen hat. Zwei Punkte macht dieser Artikel deutlich. Erstens war es den Verantwortlichen bereits zu so einem frühen Zeitpunkt wichtig, dass die Übergänge zwischen den Hochschularten geregelt sind, zu Gunsten der Studierenden und nicht nur von der Fachhochschule zur Universität, sondern auch vice versa. So attestiert Mayer der „Kommission für Fachhochschulfragen“, die das Abkommen vom Oktober 1968 inhaltlich vorbereitet hat, ein erkennbares Bemühen Chancengleichheit für die Studierenden und Durchlässigkeit der Bildungsmöglichkeiten zu ermöglichen (vgl. Mayer 1997: 169). Zweitens bleibt die Problematik, den guten Willen auch in die Tat umzusetzen, weit über den Gründungszeitraum bestehen. Weder die Landesregierungen, noch die Kultusministerkonferenz kommen über den Status der gutgemeinten Empfehlungen hinaus und die Wissenschaftlichen Hochschulen, an denen die Bestimmungen für die Übergänge der Hochschulen letztendlich liegen, vernachlässigen dieses Thema bis zum heutigen Tag.⁸⁸

⁸⁸ Vgl. Empfehlungen WR (2010b: 24).

Artikel 3:

„Die Fachhochschulen müssen den Anforderungen dieses Abkommens entsprechen. Sie werden in ein von der Ständigen Konferenz der Kultusminister zu führendes Verzeichnis aufgenommen, das im `Gemeinsamen Ministerialblatt` sowie in den Amtsblättern der Kultusministerien.“

Der Artikel enthält den formalen Hinweis, dass die neuen Fachhochschularten in das offizielle Register der Hochschulen, welches von der KMK geführt wird, aufgenommen werden. Allerdings werden auch an diesem Punkt kein Zeitfenster und keine weiteren Erläuterungen festgelegt, wie sich die qualitative Umsetzung der Anforderungen gestalten soll.

Artikel 4:

„Die Fachhochschulen sind Hochschulen ohne eigene Rechtspersönlichkeit, die ihre Angelegenheiten im Wege der Selbstverwaltung nach Maßgaben des Gesetzes und ihrer Satzung regeln. Der Umfang der Selbstverwaltung muß den Grundsätzen dieses Abkommens entsprechen. Die öffentlichen Fachhochschulen unterstehen der Rechts- und Fachaufsicht des Kultusministers.“

Die Fachhochschulen sind somit keine rechtsfähige Körperschaft des Öffentlichen Rechts mit dem Recht der Selbstverwaltung und dem Recht, sich selbst eine Grundordnung zu geben (vgl. WR 1981: 10). Dem Kultusministerium obliegt die Fach- sowie die Rechtsaufsicht, allerdings unter Beachtung der den Fachhochschulen übertragenen Zuständigkeiten im Sinne der Selbstverwaltung nach Richtlinien der jeweiligen Landesgesetze sowie ihrer vom Kultusminister zu genehmigenden Satzungen. Die Kultusminister waren nicht bereit, den Fachhochschulen denselben Autonomiegrad zu verleihen, wie er den Wissenschaftlichen Hochschulen zugestanden wurde. Der Handlungsspielraum der Fachhochschulen sollte sich, zumindest formal gesehen, gering gestalten. Bei allen wichtigen Entscheidungen bedurfte es der Zustimmung des Kultusministers. Im Vergleich zu der Situation der Ingenieurschulen war das zunächst ein positives Ergebnis, aber die angehenden Fachhochschulen zeigten sich enttäuscht darüber, dass ihr Rechtsstatus nicht mit dem der Wissenschaftlichen Hochschulen übereinstimmte (vgl. Mayer 1997: 176). Dies zeigt auch, dass die Wissenschaftlichen Hochschulen von Beginn an den Maßstab für die Fachhochschulen bildeten. Erfolge der ehemaligen Ingenieurschulen wurden zunehmend weniger im Vergleich zu den Ingenieurschulen gesehen, sondern zunehmend im Vergleich zu den Wissenschaftlichen Hochschulen.

Artikel 5:

„Im Rahmen der Selbstverwaltung wird gewährleistet.

1. Mitwirkung bei der Ernennung der Leiter der Fachhochschulen
2. Mitwirkung bei der Ernennung hauptamtlicher Dozenten
3. Mitwirkung bei der Gestaltung der Studien- und Prüfungsordnungen.“

In drei für eine Hochschule zentralen Punkten ist den Fachhochschulen lediglich eine Mitwirkung gestattet. Zu diesem Zeitpunkt wird nicht weiter spezifiziert wie sich diese Mitwirkung gestalten soll. Hierzu werden erst die Fachhochschulgesetze der einzelnen Länder eine relevante Aussagekraft besitzen.

Artikel 6:

„Zum Studium an der Fachhochschule ist berechtigt, wer

- a) die Fachhochschulreife erworben hat oder
- b) die Hochschulreife und eine praktische Ausbildung nachweist.

Die praktische Ausbildung kann auch während des Studiums nachgewiesen werden.“

Mit der Einführung der Fachhochschulreife wurde einerseits der Forderung seitens der Ingenieurschulen nachgekommen, die schulischen Vorkenntnisse der Studierenden an Fachhochschulen anzuheben, und andererseits wurde ein wichtiges Kriterium gemäß der EWG Richtlinien [eine 12jährige Schulbildung, E. H.] erfüllt.⁸⁹

Artikel 7:

„Die Studienzeit beträgt drei Studienjahre. Die Zahl der Unterrichtstage soll mindestens 220 Tage im Jahr betragen.“

Der Artikel 6 stellt den Absolventen in Aussicht, sich als selbstständige Ingenieure im damaligen EG-Raum niederzulassen, der Artikel 7 dagegen vereitelt dieses Ziel. Die EWG-Richtlinien forderten eine 4-jährige Hochschulbildung.⁹⁰ Die Anzahl der 220 Unterrichtstage im Jahr entsprach den Unterrichtstagen an Ingenieurschulen (Goldschmidt/Hübner - Funk 1974: 37). Die Dauer und der Umfang des Studiums sind benannt, aber die im Vorfeld viel diskutierte Frage nach dem Lehrdeputat der Dozenten bleibt weiterhin offen.

Artikel 8:

„Studenten der Fachhochschulen können ihr Studium im entsprechenden Fach an einer wissenschaftlichen Hochschule fortsetzen. Das Nähere regelt das Landesrecht. Die

⁸⁹ Vgl. Kapitel 1.1.1.3.

⁹⁰ Vgl. Kapitel 1.1.1.3.

Grundsätze für eine Anerkennung von Studienzeiten sind mit den wissenschaftlichen Hochschulen abzustimmen.“

Zum zweiten Mal thematisiert das Abkommen die Übergänge zwischen den beiden Hochschularten, wobei im Artikel 8 explizit, anders als noch im Artikel 2, vom Studium die Rede ist. Offen bleibt die Frage, wie der Übergang von Fachhochschulabsolventen geregelt sein soll, die eine Promotion an einer wissenschaftlichen Hochschule anstreben. Hierzu ist kein Hinweis innerhalb des Abkommens zu finden. Dagegen wird die erforderliche Zusammenarbeit mit den Wissenschaftlichen Hochschulen benannt, allerdings ohne weiter auszuführen – wie in Artikel 2 – wie dies in konkreten Schritten erfolgen soll. Ein Punkt, dessen Klärung an die Landesgesetze delegiert wird.

Artikel 9:

„Das Studium an der Fachhochschule endet mit einer staatlichen Abschlußprüfung. Wer die staatliche Abschlußprüfung bestanden hat, wird graduiert. Er erhält darüber eine Urkunde, aus der sich ergibt, welche Bezeichnung der Graduierte führen darf. Graduierte einer Fachhochschule sind berechtigt, an wissenschaftlichen Hochschulen weiterzustudieren. Artikel 8 Satz 2 gilt entsprechend.“

Mit der Einführung der Graduierung wurde einer weiteren zentralen Forderung der Ingenieurschulen nachgekommen,⁹¹ wobei auf die Bezeichnung der Graduierten nicht weiter eingegangen wird. Zum dritten Mal wird den Fachhochschulabsolventen die Möglichkeit eines Weiterstudiums an einer Wissenschaftlichen Hochschule attestiert. Angesichts der Tatsache, dass das ganze Abkommen aus 15 Artikeln besteht, kann eine dreimalige Erwähnung in den ersten neun Artikeln als ein für die Minister wichtigen Punkt erachtet werden. Wobei der Inhalt auch bei einer dreimaligen Nennung nicht variiert: Der Übergang bezieht sich immer auf ein Studium, soll mit den Wissenschaftlichen Hochschulen abgestimmt werden und es bleibt unklar, wer und in welcher Form die Abstimmung koordinieren soll.

Artikel 10:

„Die Studien- und Prüfungsordnungen nach Artikel 5 Nr.3 müssen Grundsätzen für die Anrechnung von Studienzeiten der Studenten festlegen, die von einer wissenschaftlichen Hochschule auf eine Fachhochschule übergehen.“

Nachdem der 2. Artikel den grundsätzlichen Wechsel zwischen den Hochschularten Studierenden ermöglicht, die Artikel 8 und 9 sich dem Studienwechsel von einer

⁹¹ Vgl. Kapitel 2.1.1.1.

Fachhochschule an eine Wissenschaftliche Hochschule widmen, benennt Artikel 10 den Hochschulwechsel von der Universität zur Fachhochschule. Dafür müssen die Fachhochschulen entsprechende Bestimmungen festlegen, welche die anzuerkennenden Studienzeiten der Hochschulwechsler in Studien- und Prüfungsordnungen der Fachhochschulen festlegen. Der Hochschulwechsel von FH zur Universität dagegen erfolgt in Rücksprache mit den Universitäten, eine entsprechende Festlegung bezüglich Studienzeiten der FH-Studierenden muss nicht in den Studien- und Prüfungsordnungen der Universitäten nachträglich eingefügt werden.

In den anschließenden 11 Fachhochschulgesetzen der Bundesländer hat nur Baden-Württemberg gesetzlich festgeschrieben, dass ein Übergang der Studierenden von einer Wissenschaftlichen Hochschule zur Fachhochschule geregelt werden muss (vgl. Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 88).

Artikel 11:

„Für die Vorbildung, die vorausgegangene berufliche Tätigkeit, die Zuerkennung der Lehrbefähigung und die Probezeit der Lehrkräfte (Dozenten) gilt die Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 15./16. Juni 1961 oder eine an deren Stelle tretende Vereinbarung.“

Der Artikel 11 bezeichnet FH-Lehrende nicht mehr als Räte oder Bauräte, wie es an Ingenieurschulen noch üblich war, sondern als Lehrkräften bzw. Dozenten, allerdings nicht als Professoren. Mit dem Verweis auf die KMK-Vereinbarung aus dem Jahr 1961 werden die Mindestanforderungen für eine Lehrtätigkeit an einer Fachhochschule reguliert. Diese Vereinbarung (vgl. Anlage 4), die für die Bundesländer „maßgebend“ sein soll orientiert sich ausschließlich an den Richtlinien für „Lehrkräfte an den öffentlichen Ingenieurschulen“. Für eine Lehrtätigkeit ist ein Diplom von einer Technischen oder Wissenschaftlichen Hochschule sowie eine „mindestens fünfjährige erfolgreiche Tätigkeit in ihrem Fachgebiet und in verantwortlicher Stellung als Ingenieur“ die grundlegende Voraussetzung. Es können wenn dies „für den Lehrauftrag von Bedeutung ist“, drei Jahre Tätigkeit als „wissenschaftlicher Assistent an einer wissenschaftlichen Hochschule“ angerechnet werden. Nach einem Jahr der Lehrtätigkeit mit reduzierten Lehrverpflichtungen und Anleitung von erfahrenen Kollegen, muss eine „Befähigung und Eignung für das Lehramt [...] durch die Schulaufsichtsbehörde festgestellt werden“ (vgl. Anlage 4). Somit hat sich die Amtsbezeichnung für die Lehrenden an den Fachhochschulen geändert, allerdings nicht die

Voraussetzungen für die Tätigkeiten. Im Gegensatz zu den Studierenden, die höhere Zulassungsvoraussetzungen erfüllen müssen (siehe Artikel 6), bleibt es bei den bisherigen Einstellungsvoraussetzungen für Lehrende.

Artikel 12:

„Die Rechte und Aufgaben der Studentenschaften der Fachhochschulen müssen denen der Studentenschaften an den wissenschaftlichen Hochschulen entsprechen.“

Damit wurde den Studierenden als einziger Sektor der neuen Hochschulart eine vollständige Gleichstellung mit ihren Kommilitonen an Universitäten gewährt und die Studenten erfuhren weniger Einschränkungen als die Selbstverwaltung der Fachhochschule laut Artikel 5 des Abkommens.

Artikel 13:

„Die Fördermaßnahmen für Studenten der Fachhochschulen müssen denen der Studentenschaften an den wissenschaftlichen Hochschulen entsprechen.“

Obwohl dieser Artikel in aller Deutlichkeit formuliert ist, so ist hier von „müssen“ die Rede und nicht von „können“ oder „sollten“, wurde mit diesem Punkt bei den großen Stipendien Organisationen säumig umgegangen. Dies war mit Nachteilen für FH-Studierende verbunden, die erst relativ spät behoben wurden.⁹²

Artikel 14:

„Durch Landesgesetz kann bestimmt werden, daß auch nicht-öffentliche Bildungseinrichtungen den Fachhochschulen gleichgestellt werden können.“

Die Gründung von privaten Fachhochschulen war von Beginn an möglich.⁹³

Artikel 15:

„Die Landesregierungen werden unverzüglich die zur Durchführung dieser Vereinbarung erforderlichen Maßnahmen treffen. Die Umwandlung von Höheren Fachschulen in Fachhochschulen erfolgt, sobald die in diesem Abkommen festgelegten Voraussetzungen erfüllt sind.“

Das Abkommen soll „unverzüglich“ umgesetzt werden, es wird aber keine Frist festgelegt.

Die Umsetzung erfolgte auch ohne terminliche Festlegung umgehend: 1969 sind die ersten

⁹² Die Studienstiftung des deutschen Volkes vergab ihre Stipendien erst seit dem Jahr 1997, zunächst als Pilotprojekt für 25 FHs, ab 2000 für alle FHs. Die Konrad-Adenauer Stiftung seit 1993, Cusanuswerk seit 1990, Evangelisches Studienwerk seit 1986 (vgl. WR 2002: 225). 2009 wurden 10 % der Stipendien der Studienstiftung des deutschen Volkes an FH-Studierende vergeben (Horstkotte 2009).

⁹³ In NRW gibt es 18 private Fachhochschulen, Stand: 2009. (IT.NRW 2010: 33).

Fachhochschulen entstanden und 1971 haben alle Bundesländer ein entsprechendes Fachhochschulgesetz verabschiedet. Der letzte Artikel des Abkommens spricht explizit von der Umwandlung der Höheren Fachschulen, eine weitere Spezifizierung bleibt aus. Dies bedeutet, dass die lang diskutierte Frage, ob nur Ingenieurschulen und Höhere Fachschulen für Wirtschaft eine Statusanhebung erfahren dürfen, geklärt wurde. Das Abkommen umfasst alle Höheren Schulen, wobei es eine starke Ausrichtung an den Ingenieurschulen gibt. Dies geht daraus hervor, dass, wie gezeigt wurde, das Abkommen von 1968 in der Struktur und in vielen Formulierungen an die Vereinbarung der Kultusminister zur Vereinheitlichung des Ingenieurwesens angelehnt ist.

2.2 Zusammenfassung

Resümierend ist festzustellen, dass zahlreiche Faktoren die Entstehung der heutigen Fachhochschulen bedingt haben (Abbildung 5): Der Sputnik-Schock hat den Startpunkt gebildet für eine akademische Aufrüstung in der westlichen Welt. In der Bundesrepublik haben Picht mit seinem Schlagwort „Bildungsnotstand ist wirtschaftlicher Notstand“ und Dahrendorf mit seinem sozialkritischen Plädoyer „Bildung ist Bürgerrecht“ einen wichtigen Beitrag für einen gesellschaftlichen Konsens bezüglich eines Reformbedarfs im Hochschulsystem geleistet. Beide Beiträge hatten eine unterschiedliche Motivation, dennoch lief es auf eine gemeinsame Forderung hinaus: Das Interesse für Bildung in breiten Kreisen der Bevölkerung zu erhöhen, die sogenannten Bildungsreserven zu mobilisieren und eine signifikante Erhöhung des tertiären Bereichs und somit mehr Chancengleichheit bei der akademischen Ausbildung anzustreben.⁹⁴ Beide einte das Ziel, dass die demographische Entwicklung entsprechende Reformen unabdingbar macht, um weiterhin einen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Status quo zu erhalten.

Studierende und Dozenten der Ingenieurschulen forderten beständig eine Statusanhebung ihrer Einrichtung und machten mit Protesten deutlich, dass eine internationale Anerkennung ihrer Ausbildung nicht gewährleistet war. Die erhöhten Anforderungen der Berufswelt, die mit einem unbestrittenen zunehmenden technischen Fortschritt einhergingen, sowie stetig

⁹⁴ Ein Ziel, welches mit der Öffnungsklausel von 1977 gefördert werden sollte, in der Auswirkung allerdings weniger als 1 % der gesamten Studierendenschaft betrifft (vgl. Teichler/Wolter 2004:1).

ansteigende Studierendenzahlen bekräftigten die Notwendigkeit, eine Strukturreform im Hochschulwesen zu konzipieren und diese umzusetzen.

Das Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens ist das Ergebnis langer Diskussionen und Auseinandersetzungen,⁹⁵ das den Minimalkonsens der Ministerpräsidenten wiedergibt, um die neue Hochschulart Fachhochschule mit einer Art Gründungscharta ins Leben zu rufen, deren Umsetzung nun in der Zuständigkeit der Länder liegt.

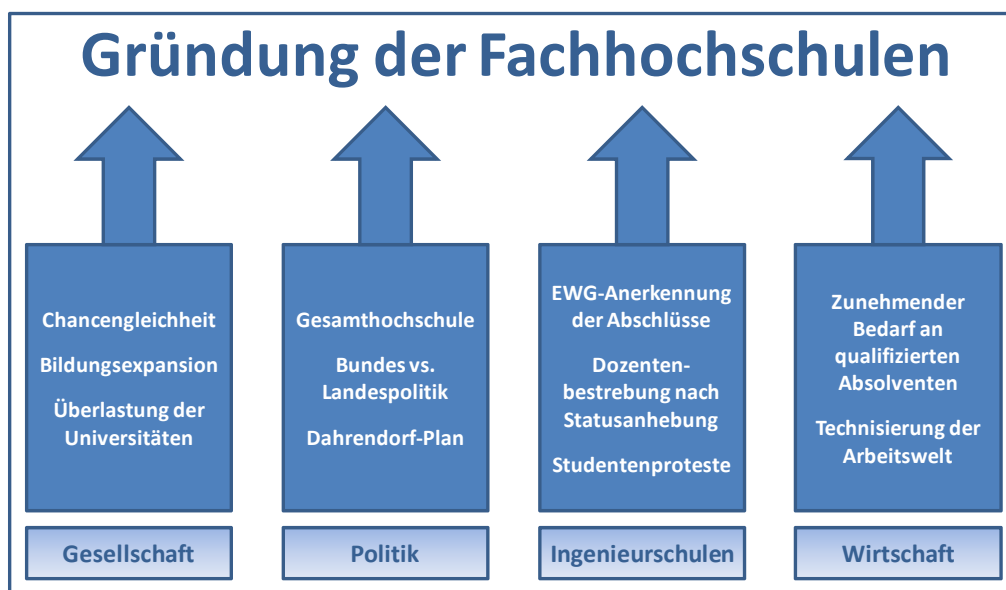


Abbildung 4: Graphische Darstellung der Faktoren, die zur Gründung der Fachhochschulen geführt hat.

Es wurde gezeigt, dass viele Faktoren die Gründung der Fachhochschulen und die damit verbundene Statusanhebung in den Hochschulbereich bestimmt haben. Die Annahme, dass es sich dabei um kein primäres Ergebnis einer bildungspolitischen Diskussion gehandelt hat und nur ökonomische Gesichtspunkte aufgrund der mangelnden EWG Anerkennung sowie „Rationalisierungsüberlegungen“, um die Universitäten zu entlasten, ausschlaggebend waren (vgl. Mayer 1997: 405), wird, wie gezeigt wurde, dem gesamten Entwicklungsprozess nicht gerecht.

⁹⁵ Zwischen den Jahren 1952 und 1972 hat die Kultusministerkonferenz die Ingenieurschulen sowie die Höheren Fachschulen in 48 Beschlüssen, Vereinbarungen und Richtlinien thematisiert (vgl. Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 200).

Das Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens vom 31.10.1968 hat in 15 Artikeln den Rahmen für die neue Hochschulart festgelegt. Damit stand fest, dass Fachhochschulen „eigenständige Einrichtungen im Hochschulbereich“ werden. Das Abkommen der Ministerpräsidenten hat keinen Bildungsauftrag der FHs benannt, sondern hauptsächlich formale Punkte wie Rechtsstatus, Graduierung und Zulassungsvoraussetzungen, die sich hauptsächlich an den Konditionen der Vorgängereinrichtungen orientiert haben, wie gezeigt werden konnte. Die Durchlässigkeit zwischen den Hochschularten scheint den Ministerpräsidenten ein besonders Anliegen gewesen zu sein, denn dieser Punkt wird in drei von 15 Artikeln angeführt. Allerdings ohne weitere Spezifizierung in der Umsetzung. Daher liegt es an den einzelnen Landesgesetzen, die Eckpunkte des Abkommens umzusetzen.

3 Entstehung der Fachhochschulen in NRW

„Noch 1968 hätte man schwerlich geglaubt, dass die institutionelle Reorganisation der Ingenieurschulen und ihre Umwandlung in Fachhochschulen so schnell vollzogen werden würde, wie dies tatsächlich geschah“ (Goldschmidt/Hübner-Funk 1974: 95). Schleswig-Holstein war das erste Bundesland, welches am 26.06.1969 ein Gesetz über Fachhochschulen im Landtag verabschiedete. Der Landtag in Nordrhein-Westfalen⁹⁶ folgte bereits am 29.07.1969 mit einem entsprechenden Gesetz. Baden-Württemberg war am 21.12.1971 das letzte Bundesland, welches sein Fachhochschulgesetz, rückwirkend zum 01.10.1971 verabschiedete. In diesem Zusammenhang kann von einem „unglaubliche[n] Tempo“ (Petzina 1996: 119) gesprochen werden.

Aber was konnte bis zur Verabschiedung der Ländergesetze an offenen Fragen geklärt werden? Wie sollte die neue Hochschule aussehen? Welche Rolle, welchen Platz sahen die Länder für die Fachhochschulen in der Bildungslandschaft vor? Wie sah das Zusammenwirken mit den anderen, vor allem den Universitäten, aus? Dazu ist erneut ein Blick in die Gesetzestexte notwendig, da es sich dabei um die einzigen Dokumente handelt, die seitens der Landesregierung den Ingenieurschulen und Höheren Schulen bezüglich ihrer Umwandlung zur Fachhochschule zur Orientierung dienten. Daher steht das NRW-Gesetz im Fokus des anschließenden Kapitels.

3.1 Gesetz über Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen

Nachdem der Entwicklungsprozess, der zum Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens aus dem Jahr 1968 führte, dargestellt und inhaltlich resümiert wurde, ist es notwendig einen exemplarischen Blick auf die Adaption des Abkommens auf Länderebene zu werfen, um den Bildungsauftrag und die entsprechenden Rahmenbedingungen sowie die konzeptionelle Ausrichtung für die Entstehung der Fachhochschulen in NRW zu definieren. Anhand dieser Definition soll im weiteren Verlauf der Arbeit geprüft werden, wie erfolgreich den

⁹⁶ Die schnelle Umsetzung in NRW beruht darauf, dass der erste Entwurf für ein entsprechendes Landesgesetz bereits drei Tage vor dem Zusammenkommen der Ministerpräsidenten in NRW vorlag (vgl. Mayer 1997: 173).

Fachhochschulen diese Umsetzung gelungen ist und welche Entwicklungen gemäß oder unabhängig von dem Ursprungsgedanken, der dieser neuen Bildungsinstitution inne war, gezielt oder zufällig von den Fachhochschulen verfolgt wurden. Die gesetzlichen Gründungsbestimmungen spielen bei der weiteren Analyse eine wichtige Rolle, da sie das Aktionsfeld der neuen Hochschulart abstecken, woran die Fachhochschulen später gemessen werden müssen: Inwieweit wurden Aufgaben und Ziele vom Gesetzgeber formuliert und inwiefern wurden diese von den Fachhochschulen umgesetzt? Wurden von Fachhochschulen eventuell Aufgabenstellungen angenommen, die zur Gründungszeit nicht vorgesehen waren? Sind bereits bei der Gründung grundsätzlich falsche Voraussetzungen geschaffen worden, die es den Fachhochschulen unmöglich machten oder erschwerten ihre Ziele zu erreichen?

Um diesen Fragestellungen gerecht zu werden, werden die in diesem Zusammenhang relevantesten Punkte des nordrhein-westfälischen Fachhochschulgesetzes benannt.

Das Gesetz, welches am 29. Juli 1969 vom Landtag verabschiedet wurde, war das Ergebnis erneuter Studierendenstreiks, kontroverser Parteienpolitik auf Landesebene, Lobbyarbeit der Wirtschaft und der Konzeption von Gesetzesentwürfen, die wiederum Gesetzesbeschlüssen vorangehen.⁹⁷ Das Gesetz war ebenfalls ein Ergebnis des Regierungswechsels von 1969: „Das Bildungswesen wurde zeitweilig zum entscheidenden Veränderungspotential für mehr berufliche Chancengleichheit und für die Demokratisierung der gesellschaftlichen Institutionen" (Oehler/Bradatsch 1998: 416)

Der erste von insgesamt acht Abschnitten des Gesetzes benennt zentrale Punkte und weist starke Abweichungen von dem KMK-Abkommen auf. Der erste Paragraph legt fest, dass die Fachhochschulen in NRW als Körperschaft des Öffentlichen Rechts⁹⁸ definiert werden. Sie erhalten im Rahmen des Gesetzes das Recht auf Selbstverwaltung und geben sich eine Fassung, die vom Kultusminister genehmigt werden muss (vgl. WRK 1972: 109). Damit gilt dieselbe gewünschte Rechtsform wie an Wissenschaftlichen Hochschulen, ein Punkt, der bereits im Vorfeld der Gesetzgebung in NRW gegenüber der Politik von Lehrenden und

⁹⁷ Für eine detaillierte Beschreibung zum Vorlauf des tatsächlichen Gesetzesbeschlusses, wie er sich zwischen Oktober 1968 und Juli 1969 gestaltet hat, vgl. Mayer (1997: 167-300).

⁹⁸ Den Rechtsstatus einer Körperschaft des öffentlichen Rechts haben alle Bundesländer in ihrem jeweils ersten Fachhochschulgesetz benannt (vgl. WRK 1972).

Studierenden der Ingenieurschulen eingefordert wurde. Trotz politischer Bedenken in Nordrhein-Westfalen ändert sich die Rechtsform der Fachhochschulen bereits in einem Entwurf vom 4. Juni 1969, als ein zweiter Entwurf zum Fachhochschulgesetz dem Kulturausschuss vorgelegt wurde. Hier wurden die angehenden Fachhochschulen bereits als Körperschaften des Öffentlichen Rechts geführt und bezüglich ihrer Organisation und ihrer Selbstverwaltung den Universitäten gleich gestellt (vgl. Mayer 1997: 207 f.). Allerdings schränkt der §29 mit der Überschrift "Aufsicht" die Entscheidungsfreiheit ein wenig ein, der erste Absatz lautet: „Die Aufsicht über die Fachhochschulen übt der Kultusminister aus.“ Mayer schlussfolgert, dass „die dominierende Rolle des zuständigen Ministers“ (ebd.: 21) bestehen blieb. Der Rechtsstatus der neuen Hochschulart war ein vieldiskutiertes Thema und zeigt den Versuch der Politik ein maximales Mitbestimmungsrecht beim Kultusministerium zu belassen. Oberregierungsrat Klinger, der für die Fachhochschulplanung zuständige Referent im Kultusministerium Nordrhein-Westfalen, bekundet im Mai 1969 in einem internen Papier gravierende Bedenken bezüglich der anstehenden Entwicklung, Fachhochschulen schon bald in eine rechtsfähige Körperschaft des Öffentlichen Rechts zu überführen. Er sieht hierin eine falsche Entwicklung, da gerade die neue Hochschulart zu Beginn ihrer Entstehung einer intensiven Betreuung bedürfe, die nur anhand der vollen Fachaufsicht auszuüben sei. Darüber hinaus klagt Klinger über ein nicht gerechtfertigtes Misstrauen der Hochschulen gegenüber der Politik und betont den gesellschaftlichen Anspruch auf Einflussnahme im Bildungsbereich (vgl. ebd.: 186 f.).

Historischer Exkurs: Unabhängigkeit der Hochschulen

Das Wechselspiel zwischen politischer Einflussnahme auf den Hochschulbereich ist in der Hochschulgeschichte ein wiederkehrendes Thema. Ein Beispiel der Universität zu Köln veranschaulicht diese Thematik. Als 1468 der Kölner Rat, der die Kölner Universität gegründet hat, eine Professur direkt besetzen wollte, drohte die Universität kurzerhand aus Köln wegzuziehen. Diese Drohung allein war ausreichend für den Kölner Rat, seine diesbezüglichen Ambitionen wieder einzustellen (vgl. Grundmann 1957: 35). Humboldts Schrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ ist diesbezüglich ebenfalls deutlich. Der Staat soll nichts von seinen Universitäten

fordern,⁹⁹ er solle darauf vertrauen, dass die Universitäten, wenn sie ihren „Endzweck“ erreichen, auch einen Zweck im Sinne des Staates umsetzen und dies in einer Form, die der Staat selbst gar nicht einfordern könne (vgl. Humboldt 2010 [1809/10]: 98 f.). Unter diesen historischen Gesichtspunkten ist es besonders wichtig für das Hochschulselbstverständnis der Fachhochschulen, zu Beginn eine Körperschaft des Öffentlichen Rechts zu sein, und es macht deutlich, warum die Vertreter der Ingenieurschulen diesen Punkt lange und beständig eingefordert haben, auch wenn ihnen das Fachhochschulgesetz eine minimale Autonomiebeschränkung einbrachte. Seitens der Politik ist dieser Schritt durchaus nachvollziehbar, die einmal zugestandene Autonomie der Wissenschaftlichen Hochschulen war nicht mehr rückgängig zu machen. Daher ist der Versuch bei einer neuen Hochschulart eine maximale politische Mitbestimmung zu erzielen, nachvollziehbar.

Der zweite Paragraph des ersten Abschnitts widmet sich den Aufgaben der Fachhochschulen, hier finden sich wiederum Formulierungen, die eng an den KMK Beschluss angelehnt sind:

„Die Fachhochschulen vermitteln durch praxisbezogene Lehre eine auf wissenschaftlicher oder künstlerischer Grundlage beruhende Bildung, die zur selbstständiger Tätigkeit im Beruf befähigt. Sie betreiben auch Fortbildung und Weiterbildung. Sie können im Rahmen ihres Bildungsauftrags eigene Untersuchungen durchführen sowie Forschungs- und Entwicklungsaufgaben wahrnehmen“ (WRK 1972: 109).

Der Bildungsauftrag der Fachhochschulen in NRW beinhaltet die zentralen Formulierungen aus dem KMK-Abkommen und erweitert diese mit neuen Komponenten. Für die Lehre wird der Praxisbezug festgeschrieben. Die enge Ausrichtung an den Ingenieurschulen wird erweitert, indem von einer wissenschaftlichen sowie künstlerischen Bildungsgrundlage gesprochen wird. Die Befähigung zur selbstständigen Tätigkeit im Beruf ist identisch mit dem KMK-Abkommen und der Bildungsauftrag wird auch hier nicht in einen gesellschaftlichen Bildungskontext gestellt. Neu sind die zwei letzten Punkte: Fort- und Weiterbildung ist keine Kann-Option, sondern wird als Status quo formuliert. Die anschließenden ebenfalls neuen Ergänzungen der Forschungs- und Entwicklungsaufgaben sind dagegen als Kann-Option

⁹⁹ Dies wird von Humboldts Zeitgenossen sowie in späteren Schriften von Bildungstheoretikern ebenfalls so gesehen. Vgl. Schleiermacher (1808: 138 und 159); Steffens (1809: 222); Spranger (1910: XX).

benannt.¹⁰⁰ Damit sind die grundsätzlichen Weichen für die inhaltliche Ausrichtung der neuen Hochschulart in NRW gestellt.¹⁰¹

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Fachhochschulgesetz von NRW keine gravierenden Unterschiede zu allen anderen Fachhochschulgesetzen der einzelnen Bundesländer aufweist (vgl. WRK 1972). Inwiefern das relativ frühe Erscheinen des nordrhein-westfälischen Gesetzes einen Vorlage-Charakter für die anderen Bundesländer einnahm, ist im Nachhinein schwer zu bestimmen, da die Bundesländer in ihrer Bildungspolitik unabhängig agieren können. Der Bildungsauftrag ist konservativ formuliert und hat „weitgehend nur einen Zustand festgeschrieben, der vorher schon über ein Jahrzehnt existiert hat“ (Mayer 1997: 217). Es bleiben noch Fragen offen: Wie gestaltet sich der Hochschulwechsel für FH-Studenten? Welches Fächerspektrum ist zukünftig für die FHs vorgesehen? Zentrale Punkte wie Rechtsstatus, Organisation, Aufgaben des Konvents, Senats, Rektors und Kanzlers, Status der Studierenden, Einführung und Aufgaben der Fachhochschulkonferenz sind in dem Gesetz enthalten, aber eine bildungspolitische Verortung der neuen Hochschulen ist nicht benannt. Das Verhältnis oder die Abgrenzung zu anderen Hochschulen wird nicht thematisiert. Soweit dies grundsätzlich die Aufgabe eines Gesetzestextes sein kann, diesen Fragekomplex zu thematisieren. Da es sich aber bei dem FHG um das einzige offizielle Dokument handelt, mangelt es an Klärungsalternativen. Jedoch war mit dem FHG noch nicht das letzte politische Wort gesprochen. Die Hoffnung, Antworten auf noch offene Fragen der konzeptionellen Ausrichtung zu finden, richtet sich auf das Gesetz über die Errichtung von Fachhochschulen in NRW, welches ein Jahr später verabschiedet wurde.

¹⁰⁰Neu ist auch der sich anschließende zweite Absatz im selbigen Paragraphen, hier lautet die Formulierung: „Innerhalb des Hochschulbereichs wirken die Fachhochschulen mit anderen Hochschulen und Einrichtungen des Hochschulbereichs bei der Erfüllung ihrer Aufgaben zusammen.“ (WRK 1972: 109) Das Zusammenwirken wird weder als Kann- noch als Muss-Option benannt, die Form in welcher dies geschehen soll wird nicht weiter ausgeführt und der Begriff „Zusammenwirken“ bietet umfassende Interpretationsmöglichkeiten an. Der dritte und letzte Absatz dieses Paragraphen benennt die Bildung der Fachhochschulkonferenz (vgl. WRK 1972: 109 u. 112).

¹⁰¹Die weiteren sieben Abschnitte widmen sich den Oberbegriffen: „Organisation der Fachhochschulen“, „Studentenschaft“, „Studium, Prüfung und Graduierung“, „Stellenbesetzung, Rechtstellung der Lehrenden und der übrigen Mitarbeiter“, „Fachhochschulkonferenz“ und „Schlußvorschriften“ (WRK 1972: 109-112).

3.2 Gesetz über die Errichtung von Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen (FHEG)

Das Fachhochschulgesetz wurde, wie gezeigt, zeitnah von der nordrhein-westfälischen Landesregierung verabschiedet. Das Errichtungsgesetz dagegen ließ ein Jahr auf sich warten. Der ursprüngliche Plan, die Fachhochschulen in NRW zum 1. August 1970 zu gründen, konnte nicht eingehalten werden. Die Frage nach den Standorten und ihren jeweiligen Abteilungen¹⁰² sowie die damit verbundenen Budgetplanungen,¹⁰³ aber auch die Landtagswahlen von 1970, die zwar keine Änderung bezüglich der politischen Machtverhältnisse brachten, aber personelle Änderungen¹⁰⁴ im Kultusministerium verursachten, zögerten den Prozess zunehmend hinaus (vgl. Mayer 1997: 218-238). Am 8. Juni 1971 folgt das Gesetz über die Errichtung von Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (FHEG), innerhalb von 14 Paragraphen werden die weiteren gesetzlichen Rahmenbedingungen für die Fachhochschulen festgelegt.

Der 2. Paragraph legt die Namensfindung fest: „Die Fachhochschulen führen die Bezeichnung `Fachhochschule` mit einem Zusatz, der auf ihren Sitz oder auf den geographischen Raum, in dem sie ihren Sitz hat, hinweist.“ (WRK 1972: 113) Der 1. Paragraph listet die Standorte der Fachhochschulen auf und der 3. Paragraph ergänzt zu den Standorten die jeweiligen Abteilungen. NRW hat sich entschieden, insgesamt 15 Fachhochschulen an folgenden Standorten zu gründen.¹⁰⁵

- Fachhochschulen Aachen mit einer Abteilung in Aachen
- Fachhochschule Bielefeld mit einer Abteilung in Minden
- Fachhochschule Bochum mit einer Abteilung in Gelsenkirchen
- Fachhochschule Dortmund
- Fachhochschule Düsseldorf

¹⁰² Innerhalb der Standort-Diskussion zeigte sich, dass diese zunehmend von einer wirtschaftspolitischen Dimension bestimmt wurde (Mayer 1997: 247). Auflistung des Kriterien-Katalogs für die Standortwahl in NRW (vgl. Mayer: 1997: 253 f.).

¹⁰³ Dies bezog sich vor allem auf die Besoldung der Lehrenden. Ein Frage, die NRW gerne seitens des Bundes beantwortet gewusst hätte. Es zeichnetet sich aber diesbezüglich kein KMK Beschluss ab (vgl. Mayer 1997: 244 f.).

¹⁰⁴ Johannes Rau war der neue Kultusminister in NRW.

¹⁰⁵ Der Gesetzesentwurf vom 3. März 1970 sah noch 13 Fachhochschulen in NRW vor (vgl. Mayer 1997: 219).

- Fachhochschule Duisburg
- Fachhochschule Essen
- Fachhochschule Hagen mit einer Abteilung in Iserlohn
- Fachhochschule Köln
- Fachhochschule Krefeld mit einer Abteilung in Mönchengladbach
- Fachhochschule Lippe mit Abteilungen in Detmold, Lage und Lemgo
- Fachhochschule Münster mit einer Abteilung in Burgsteinfurt
- Fachhochschule Paderborn mit Abteilungen in Höxter, Meschede und Soest
- Fachhochschule Siegen mit einer Abteilung in Gummersbach
- Fachhochschule Wuppertal.

Die Benennung der Standorte und ihrer Abteilung war eine der wichtigen Klärungen, die das FHEG brachte. Damit war eine klare regionale Ausrichtung der neuen Institutionen definiert. Ein weiterer wichtiger Punkt war, dass es sich bei der Gründung der Fachhochschulen nur um eine Übergangsphase in der noch anstehenden Hochschulreform handelt. Dies geht aus dem FHEG hervor. Der Paragraph 5 besagt: „Alle Gründungsmaßnahmen erfolgen mit dem Ziel der späteren Einbeziehung der Fachhochschulen in integrierte Gesamthochschulen.“ (WRK 1972: 113) Darüber hinaus beruft der Ministerpräsident einen Planungsausschuss für jede zu gründende Fachhochschule ein. Die Überleitung der Studierenden von Höheren Fachschulen an die Fachhochschulen wird ebenfalls gesetzlich bestimmt. Damit werden einige Punkte, die beim FHG unberücksichtigt geblieben sind, aufgenommen. Mayer spricht in diesem Zusammenhang von einem „ausführenden“ Gesetz (Mayer 1997: 264) und meint damit, dass das FHEG die Umsetzung des FHG regelt und weniger die konzeptionelle Ausrichtung. Dennoch bleiben weiterhin Fragen offen: Die Frage, wie und ob eine Nachgraduierung für Absolventen der Höheren Schulen stattfinden kann oder soll, aber ebenso die Frage nach Übergängen zwischen den beiden Hochschularten. Ein Aspekt wurde allerdings ausgeführt, der die Anfangszeit der Fachhochschulen belastet hat – die Besoldungsgruppen der Fachhochschullehrer. Das FHEG sah die beiden Besoldungsgruppen H2 und H3 vor und die Eingruppierung in diese beiden Besoldungsgruppen bescherte den Fachhochschulen im Nachhinein einen schwierigen Start (vgl. Kapitel 4.2). Da die Tätigkeitsbeschreibung der einzelnen Fachhochschullehrer nahezu identisch war, erfolgte die unterschiedliche Eingruppierung aus Sicht der Beteiligten willkürlich. Hinzu kam das Problem, dass die Eingruppierung in die geringere Besoldungsgruppe H2 zunächst endgültig

war, aufgrund des Hausberufungsverbot¹⁰⁶. Ein Problem, dem sich die neuen Hochschulen intern stellen mussten, da die Einteilung in die jeweilige Gehaltsgruppierung den Hochschulen selbst oblag und somit bereits in den ersten Stunden ihrer Entstehungsgeschichte zu vielen Auseinandersetzungen und persönlichen Enttäuschungen führte (vgl. Mayer 1997: 261). In Bezug auf diesen Punkt kann ein gravierender Geburtsfehler der Fachhochschulen konstatiert werden, der politisch verursacht wurde.¹⁰⁷

In der Gesamtbeurteilung schneidet das FHEG schlecht ab: „Für die bildungspolitische Diskussion um die Stellung der Fachhochschulen im nordrhein-westfälischen Hochschulsystem trug das Fachhochschulerrichtungsgesetz nichts bei.“ (Mayer 1997: 264) Das FHEG war definitiv nicht der erhoffte große Wurf, sondern ein kleiner Beitrag zur weiteren bildungspolitischen Entwicklung, in Bezug auf die Eingruppierungen der Fachhochschullehrer allerdings mit weitreichenden Konsequenzen. Der einzige Punkt, der eine wirkliche Klärung für die Fachhochschulen brachte, war die Namensgebung „Fachhochschule“ mit dem entsprechenden geographischen Zusatz.

Die neuen Hoffnungen in Bezug auf weiterhin unbeantwortete Fragen lagen nun auf dem Gesetz über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen, da die Gesamthochschulen weiterhin als das eigentliche Ziel der Hochschulreform galten.

3.3 Gesetz über die Errichtung und Entwicklung von Gesamthochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (GHEG)

Das Gesetz über die Errichtung von Gesamthochschulen in Nordrhein-Westfalen (GEHG) wird am 30.05.1972 im Landtag verabschiedet. Es ist mit 38 Paragraphen das umfangreichste der drei hier besprochenen Gesetze. Aus heutiger Sicht kann gesagt werden, dass die Gesamthochschule aus unterschiedlichen Gründen kein langlebiges Hochschulmodell war.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Vgl. Ostendorf (2011: 182 f.).

¹⁰⁷ Zehn Jahre später wiederholte sich die ganze Problematik. Am 01.01.1980 tritt das neue Fachhochschulgesetz in Kraft und führt unter anderem die Professoren-Ämter ein. Das entsprechende Überleitungsverfahren zu C3 und C2 gestaltet sich nicht minder problematisch für die Fachhochschulen (vgl. Ostendorf 2011: 181).

¹⁰⁸ Hierzu Teichlers Aufsatztitel 2005 [2002]b: „Alle wollen die Gesamthochschule, niemand will die Gesamthochschule“.

Daher wird das GHEG an dieser Stelle nur in für die weitere Entwicklung der Fachhochschulen relevanten Bereichen eruiert. Zum 01.08.1972, auf den Tag ein Jahr nach der Entstehung der NRW-Fachhochschulen, werden die Gesamthochschulen in Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen/Hüttental und Wuppertal gegründet (vgl. WRK 1972: 120). Zu den gegründeten Gesamthochschulen gehörten zunächst keine Wissenschaftlichen oder Technischen Hochschulen, die benannten Standorte waren eine Kombination aus Fachhochschule und Pädagogischer Hochschule (vgl. ebd.: 122). Die geplanten Gesamthochschulen, die in der Verbindung von Wissenschaftlichen oder Technischen Hochschulen mit Fachhochschulen entstehen sollten, wurden für die Gesamthochschulbereiche in Aachen, Bielefeld, Bochum, Bonn, Düsseldorf, Dortmund, Köln und Münster geplant. Die regionalen Gesamthochschulbereiche wurden einem Gesamthochschulrat unterstellt, der sich paritätisch aus Vertretern der jeweiligen Hochschularten zusammensetzen sollte (vgl. ebd.: 122 f.). Die Fülle der Aufgaben des Gesamthochschulrats war beachtlich:

Empfehlungen für die Schaffung

- und Einführung von aufeinander bezogenen Studiengängen.
- und Einführung von nach Studiendauer gestuften Abschlüssen.
- von gemeinsamen Studienabschnitten innerhalb verwandter Studienfächer.

Empfehlungen für

- für die Zusammenarbeit in Fragen der Hochschuldidaktik.
- die Koordinierung und Förderung der Forschung durch Bildung von Schwerpunkten.
- die Schaffung und die gemeinsame Nutzung von Einrichtungen für Studium, Lehre, Forschung und Verwaltung.
- gemeinsame Lehrveranstaltungen und für den wechselseitigen Einsatz von Lehrkräften.
- die Einrichtung, Änderung und Auflösung von Fachbereichen und zentralen Einrichtungen.

Stellungnahme zu den Struktur- und Entwicklungsplänen sowie zu den Ausstattungsplänen für die Fachbereiche und die zentralen Einrichtungen (vgl. WRK 1972: 123).

Diese Aufgabenliste sowie ein umfangreiches Anforderungsprofil (vgl. Blaß/Petermann 1971: 66f.) kann bereits eine ausreichende Begründung dafür sein, warum es zu keinen weiteren Gründungen von Gesamthochschulen in NRW kam. Das GHEG gab den Zeitraum von fünf Jahren im Paragraphen 29, Absatz 2, nach In-Kraft-Treten des Gesetzes vor, um diese Aufgaben zu bewältigen. Sollten die Gesamthochschulräte bis dahin nicht entsprechende Empfehlungen dem Kultusministerium vorlegen, dann „erläßt die Landesregierung die Rechtsverordnung nach Anhörung des Gesamthochschulrates, der Einrichtungen des Gesamthochschulbereichs und der Hochschulen, deren Teil die Einrichtungen sind“ (WRK 1972: 123).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das GHEG keine weitere Hilfestellung für den Selbstverortungsprozess der Fachhochschulen in der Bildungslandschaft bot, außer, dass damit das Ende der Fachhochschulen angekündigt wurde (vgl. Klüfer 1973: 43). Kein anderes Bundesland hat weder innerhalb eines Jahres noch später ein Gesamthochschulgesetz mit verabschiedet.¹⁰⁹ Damit befanden sich die NRW-Fachhochschulen in einer besonderen Situation. Das GHEG galt für alle so genannten Gesamthochschulbereiche gleich, unabhängig von der jeweiligen Situation. Dabei waren die Voraussetzungen je nach Standort unterschiedlich. In Bielefeld wurde die Universität im Jahr 1969 gegründet und war daher selbst in der Entstehungsphase, als sie sich gemeinsam mit der neu gegründeten Fachhochschule in eine Gesamthochschule entwickeln sollte. Die Universität in Münster dagegen hatte ihr offizielles Gründungsjahr 1780 und bekam selbige Richtlinien für die Gründung einer Gesamthochschule. Aber die Fachhochschulen, die zu diesem Zeitpunkt alle ihr einjähriges Bestehen feierten und damit beschäftigt waren, die jeweiligen Vorgängereinrichtungen zu einer Hochschule zusammenzuführen, standen vor wirklich großen Herausforderungen. Das Konzept der Gesamthochschule war grundsätzlich ein plausibles Reformkonzept, aber die politischen Rahmenbedingungen und das ambitionierte Zeitfenster von 5 Jahren für die Umsetzung stellten alle Hochschulen in NRW vor schwer lösbare Probleme. Bei den meisten verhielt es sich wie am Standort Düsseldorf oder Köln: Der Gesamthochschulrat in Düsseldorf ist einmalig zu seiner konstituierenden Sitzung zusammen gekommen und danach nicht mehr (vgl. Klüfer 1975: 9; Klüfer 1976: 14). In Köln

¹⁰⁹ Das Land Hessen hat am 24.6.1970 alleinig das Gesetz über die Errichtung der Gesamthochschule in Kassel verabschiedet, am 13.07.1971 folgte das Gesetz zum weiteren Ausbau der Gesamthochschule Kassel.

ist der Gesamthochschulrat insgesamt dreimal zusammengekommen (vgl. Weber 1985:10) und verabschiedete sich auf „Nimmerwiedersehen“ (ebd.: 10).

3.4 Zusammenfassung

Am 17. Dezember 1971 tritt rückwirkend zum 1. Oktober 1971 das Fachhochschulgesetz in Baden-Württemberg als letztes Bundesland in Kraft. Die Wandlung der Ingenieurschulen und andere Höhere Schulen in Fachhochschulen hat knapp drei Jahre in Anspruch genommen, seit die Ministerpräsidenten sich auf die neue Hochschulart geeinigt haben.¹¹⁰ Mit dem 01.10.1971 existieren keine Ingenieurschulen sowie Höhere Fachschulen in der Bundesrepublik und dürfen auch nicht mehr neu gegründet werden – zumindest war dies die formale Gesetzesgrundlage. Mit den jeweiligen Fachhochschulgesetzen der Länder waren die groben Richtlinien geschaffen. Die konkreten Herausforderungen, die sich bei der Transformation ergaben, wurden nicht zufriedenstellend thematisiert: Wie kann aus einer schulischen Einrichtung von heute auf morgen eine Hochschule werden? Ohne Erfahrungen in der Selbstverwaltung, mit einem ausgesprochenen Defizit von Sach- und Personalmitteln und teilweise ungeklärten Raumsituationen. Abgesehen von der Frage, ob alle Lehrkräfte einer Ingenieurschule oder Höheren Fachschule per se für eine wissenschaftliche Lehre qualifiziert waren.¹¹¹ Hinzu kommt, dass die lange erkämpfte Gründung der Fachhochschulen sogleich das Ende der FHs sein sollte. Keine einfachen Voraussetzungen für die akademische und gesellschaftliche Etablierung einer neuen Hochschulart. Damals¹¹² wie aktuell¹¹³ erhobene Vorwürfe monieren, in Bezug auf die Fachhochschulen herrsche kein langfristiges bildungspolitisches Konzept vor. Für das Gründungsdokument kann zunächst festgestellt werden, dass es sich hierbei um den kleinsten gemeinsamen Nenner der föderalen Struktur der Bundesrepublik handelt und dass die entsprechende konzeptionelle

¹¹⁰ Für eine Übersicht der zeitlichen Abläufe siehe Anhang 3.

¹¹¹ In der Literatur merkt hierzu Goldschmidt/ Hübner-Funk an, dass eine „relativ geringe Eignung und Erfahrung vieler Lehrkräfte ‚wissenschaftlich‘ auszubilden“ (1974: 96) vorliege.

¹¹² „Kurzfristige allgemeine politische Erwägungen haben im stärkeren Maße die damaligen Entscheidungen bestimmt als längerfristige bildungspolitische Zielvorstellungen“ (Dams 1974: 223).

¹¹³ „Relativ überstürzt fassten schließlich die Ministerpräsidenten der Bundesländer im Oktober 1968 ein Abkommen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens“ (Würmseer 2010: 38) und „[d]ieses bis heute bestehende System [binäre System der Fachhochschulen und Universitäten, E.H.] ist also aufgrund des Zusammenspiels unterschiedlicher Kräfte und Interessen entstanden, ohne dass anfangs konkrete bildungspolitische Ziele, Aufträge und Abgrenzungen der Hochschultypen bestanden hätten“ (ebd.: 42).

Ausarbeitung damit an die Landesregierungen weitergegeben wurde. Es konnte allerdings gezeigt werden, dass weder das Abkommen der Länder noch die Umsetzung im Fachhochschulgesetz ein Konzept für die neue Hochschulart formuliert hat. Dies muss allerdings nicht automatisch die Aufgabe der Landespolitik sein. Die Vermutung liegt nahe, dass der NRW-Landtag die Verantwortung für eine Hochschulreform als Gesamtplanung beim Bund sah (vgl. Mayer 1997: 317). Eine andere These lautet dagegen, dass man auf der politischen Ebene weder innerhalb des Kulturausschusses noch im Kultusministerium in der Lage war, ein ganzheitliches Hochschulkonzept zu formulieren (vgl. ebd.: 318). Vermutlich zielten die Hoffnungen der Politik darauf, dass die Hochschulen selbstständig und im Sinne aller Beteiligten die Problemlösung angehen und dabei die Selbstverortung im Hochschulsystem ebenfalls vornehmen würden. Letztendlich muss gefolgert werden, dass es keinen Humboldt für Fachhochschulen gab, kein theoretisches Fundament, worauf sich die neuen Hochschulen hätten berufen können, keine Positionen, welche die Rolle der Fachhochschulen in der Bildungslandschaft definiert hätten, ganz gleich, ob dies im Nachhinein als ein Versäumnis der Landesregierung oder als ein Scheitern der Bundesebene, in Form der KMK, betrachtet wird. Obwohl die Politik der Reformfähigkeit der Hochschulen misstraute und die Hochschulen Einmischungen seitens der Politik kritisch gegenüberstanden, gingen zumindest die Parteien davon aus, „daß die Hochschul- und Studienreform letztendlich im permanenten Prozeß einer Zusammenarbeit von Hochschulen und Staat geleistet werden müsse“ (ebd.: 334). Die Fachhochschulen mussten bald feststellen, dass die politischen Vorgaben mehr struktureller als inhaltlicher Natur waren. Die Probleme, mit denen sich die neue Hochschulart zunächst auseinander setzen musste, waren dagegen von pragmatischen Dingen bestimmt, um den Hochschulbetrieb aufnehmen zu können: Es mussten die Überleitung und die Zusammenführung der Vorgängereinrichtungen geregelt und die anspruchsvollen Herausforderungen gemeistert werden: hohe Lehrbelastung, Aufbau einer Verwaltung, ungeklärte Eingruppierungsrichtlinien bei der Besoldung der Hochschullehrer, Gründung von Fachbereichen, Neu- oder Reorganisation von Räumlichkeiten. Die einzige verbindliche Vorgabe, die ihnen mit auf den Weg gegeben wurde, war die Bezeichnung „Fachhochschule“, die den jeweiligen Standort mitführen musste, sie waren eine Hochschule und eine Körperschaft des öffentlichen Rechts. Ein weiterführendes Problem war, dass sie

mit ihrer Gründungsurkunde nahezu zeitgleich ihre eigene Auflösung betreiben sollten, um sich als Gesamthochschule in Zusammenarbeit mit den Universitäten neu zu definieren.

Um eine Institution dahingehend beurteilen zu können, ob sie eine erfolgreiche Umsetzung eines Konzeptes oder ob sie gescheitert ist, ist es notwendig, die Ziele, die mit der Institution verbunden sind, zu überprüfen (vgl. Kapitel 1.1). Sind diese Ziele nicht benannt, dann gestaltet sich eine Beurteilung schwer. Es zeigt sich, dass der bisherige Bezugsrahmen, definiert über die Gesetzestexte, unzureichend ist, um der Frage nach dem Erfolg der Fachhochschulen hinreichend nachzugehen. Die Fachhochschulen hatten es damit zum großen Teil selbst in der Hand, welche Position sie in der Bildungslandschaft einnehmen wollten. Auf Zielvorgaben oder ein inhaltliches Fundament konnten sie sich dabei nicht berufen. Viele der heute für Fachhochschulen definierten Aufgaben und Zuständigkeiten sind nachgereichte Ziele, die, wie erläutert, nicht bei der Entstehung der Fachhochschulen formuliert waren. Die Fachhochschulliteratur greift dieses Versäumnis kaum auf, eine Ausnahme bildet der Beitrag von Simon¹¹⁴:

"Bei der Gründung der Fachhochschulen hatten wir es also mit einem Bündel unterschiedlicher Motive zu tun. Aber deswegen gab es noch kein durchdachtes Konzept für diese neue Hochschule. [...]. Denn gerade, wenn eine Institution in die Diskussion gerät, wie es heute bei den Fachhochschulen der Fall ist, würde man sich gerne auf das Ausgangskonzept besinnen und vom Ausgangskonzept her überlegen, was verwirklicht wurde, was sich bewährt hat und was offen geblieben ist. Aber meine Versuche, ein klares Konzept, eine wirkliche konzeptualisierte Idee der Fachhochschulen zu finden, sind erfolglos geblieben. Vielleicht liegt dieses Konzept irgendwo verborgen, und ich habe es nicht gefunden. Was ich gefunden habe ist das Gesamthochschulideal." (Simon 1990: 51-52)

Als nächster Punkt wird der Frage nachgegangen, wie sich die Gründungsphase der Fachhochschulen gestaltete. Inwiefern wurde ein Bildungsauftrag vermisst oder gegebenenfalls seitens der FH-Vertreter im Nachhinein formuliert. Daher werden im nächsten Kapitel die ersten Auswertungen der Experteninterviews mit den Gründungsrektoren vorgenommen.

¹¹⁴ Dieter Simon war Vorsitzender des Wissenschaftsrats 1989-1992.

4 Sicht der Gründungsrektoren

Im Kapitel 3 wurde gezeigt, dass seitens der Politik keine konkreten Vorgaben zum Bildungsauftrag der Fachhochschulen formuliert wurden, anhand derer sich Indikatoren für einen Erfolg oder Misserfolg der neuen Hochschulart ableiten ließen. Unter diesem Gesichtspunkt kann es aufschlussreich sein, wie der Bildungsauftrag von den Gründungsrektoren in der Anfangsphase der Fachhochschulen wahrgenommen wurde und ob und weshalb sich hier Chancen und Herausforderungen für die weitere Entwicklung der Fachhochschulen ergeben haben. Dabei ist vorrangig zu erörtern, inwiefern die Fachhochschulen den undefinierten Bildungsauftrag überhaupt als Defizit wahrgenommen haben und wie sie damit umgegangen sind. In einem weiteren Kapitel (4.2) werden Fachhochschulthemen angeführt, z.B. die Namensgebung, das Verhältnis zu Universitäten sowie Forschungsambitionen an Fachhochschulen. Dadurch wird die Situation der Fachhochschulen in der Gründungsphase abgebildet. Dies ist eine notwendige Voraussetzung, um die Themen in einem späteren Kapitel mit den Einschätzungen der aktuellen Präsidenten zu vergleichen. Darüber hinaus können mögliche Erfolgskriterien abgeleitet werden, indem gezeigt wird, welche Ziele die Fachhochschulen zu Beginn ihrer Entstehung hatten und inwieweit diese Ziele 40 Jahre später umgesetzt wurden.

4.1 Bildungsauftrag

Da kein offizieller Bildungsauftrag der Fachhochschulen vorlag, stellt sich die Frage, inwiefern dieser Umstand den jeweiligen Gründungsrektoren der NRW-Fachhochschulen bewusst war, bzw. ob dies überhaupt als ein Defizit wahrgenommen wurde, und was gegebenenfalls seitens der NRW-Fachhochschulen unternommen wurde, um dieses Defizit zu beheben.

Die ersten Auswertungsergebnisse der Interviews mit den Gründungsrektoren zum Themenkomplex „Bildungsauftrag der Fachhochschulen“ lassen darauf schließen, dass den Gründungsrektoren kein konkreter Bildungsauftrag bekannt war. Das geht aus folgendem Zitat hervor:

„Das ist ein eigentlich ein vielschichtiges Problem gewesen seinerzeit. Das war ja Ende der 60er Jahre, als die Gründung an stand und die Entwicklung der Fachhochschule bevorstand

und seinerzeit waren mehrere Gesichtspunkte dahin führend. Ein großes Schlagwort war damals beispielsweise die EG Anerkennung. Damals hieß das ja noch EG. Die EG Anerkennung der Ingenieure eigentlich zunächst einmal. Es kam ja erst später anderes hinzu, wie Sozialwesen und Betriebswirtschaft und so was. Der Ausgangspunkt waren ja die Ingenieure eigentlich. Und das war ein wesentlicher Punkt, die EG Anerkennung. Die EG Anerkennung ist durch die Gründung der Fachhochschulen vielleicht grundlegend bestimmt worden, aber war mit der Gründung der Fachhochschulen war sie noch nicht erledigt, die EG Anerkennung. Das kam erst im Laufe der nächsten Jahre, sehr viel später. Ein zweiter Gesichtspunkt war sicher der bevorstehende Studentenberg, der abgebaut werden sollte, das war ein reines Massenproblem dieser Punkt. Aber das sind ja eigentlich nur formale Dinge gewesen. Inhaltlich war natürlich auch die Bildungsreform, die dahinter stand von Bedeutung und es war eigentlich der Auftrag der Fachhochschulen den Praxisbezug stärker wissenschaftlich zu untermauern und in die Ausbildung mit einzubringen, das war vielleicht der inhaltlich wesentlichste Punkt. Der Punkt ist sicher ein wesentlicher Punkt gewesen, aber zu Beginn der Fachhochschulen hatten wir natürlich ganz andere Probleme, als uns mit solchen Dingen zu beschäftigen. Der erste Punkt war ja überhaupt einmal mit den wenigen Ressourcen die wir hatten überhaupt die Hochschulen wirklich aufzubauen und zu entwickeln-“ (FH2.GR)

Das Zitat macht deutlich, dass obwohl umfangreich auf die Frage nach dem Bildungsauftrag geantwortet wird, die angeführten Punkte als „eigentlich nur formale Dinge“ benannt werden, und dass der „Praxisbezug“ als einziger relevanter Punkt für den Bildungsauftrag angeführt werden kann. Hier werden historische Hintergründe, bspw. die EG-Anerkennung oder die allgemeine Bildungsreform, die Gründungsgründe der Fachhochschulen (vgl. Kapitel 2.1.1.3), mit dem Bildungsauftrag gleich gesetzt. Dies zeigt, wie schwierig sich die Definition eines Bildungsauftrages auch aus Sicht der Gründungsrektoren gestaltet. Der mangelnde Inhalt wird mit einer Rückbesinnung auf einzelne historische Hintergründe der FH-Entstehungsgeschichte kompensiert. Ein Bildungsauftrag wird zwar nicht verneint, es zeigt sich dennoch deutlich die Problematik, einen konkreten Bildungsauftrag zu benennen.

Ein weiteres Beispiel für den Versuch einer Definition verdeutlicht nochmals die damit verbundene Schwierigkeit:

„Ja, mit dem Bildungsauftrag. Die Frage, die intern und auch außen diskutiert wurde, ist ja die, ist das wissenschaftliche Ausbildung, oder angelehnt an Wissenschaft. Und das ist im Grunde ein Problem, was die FHs mit sich herumtragen, vom Image her. Es ist einfach so ... wir waren ja berufsorientiert, für Berufsfelder. Dass man sagte so, wenn einer von der FH, früher von den Vorgängereinrichtungen weggeht, dann soll er sich in einem bestimmten Berufsfeld bewegen können und v.a. einarbeiten können. Das war eigentlich das, was damals immer das Ziel war und was auch von den Firmen akzeptiert wurde, dass, wenn sie einen Betriebswirt oder auch einen Ingenieur einstellten, dass sie nicht sagten, der kann jetzt sofort eine bestimmte Aufgabe machen, sondern man gestand immer zu, dass er 3, 4 Monate sich in der Firma noch einmal einarbeitete.“ (FH3.GR)

Hier fungiert die Historie nicht als Hilfskonstruktion, sondern es erfolgt eine Rückbesinnung auf die Vorgängereinrichtungen. Bei der Aussage, dass Fachhochschulen für den

Arbeitsmarkt ausbilden, handelt es sich um eine Feststellung und weniger um einen potentiellen Bildungsauftrag für die neue Hochschulart. Der einzige Punkt, der diese und die vorherige Aussage vereint bezieht sich auf den Praxisbezug der Fachhochschulen. Der Praxisbezug kann als ein Bildungsauftrag benannt werden, wobei dies als alleiniger Aspekt ein knapper Bildungsauftrag wäre und sich vor allem nicht weiter von dem Bildungsauftrag der Vorgängereinrichtungen unterscheiden würde.

Letzten Endes belegen beide Aussagen die Schwierigkeit, einen fachhochschulspezifischen Bildungsauftrag zu benennen, der nicht vergangenheitsorientiert ist, wie es die Hilfskonstruktionen über die historischen Hintergründe und die Rückbesinnung auf die Vorgängereinrichtungen gezeigt haben. Die Schwierigkeit, einen Bildungsauftrag zu benennen, zeigt sich ebenfalls in einer weiteren Äußerung:

„Der Bildungsauftrag, Ja. Hm. Ich war lange Jahre in der Kommission für Wirtschaftswissenschaften, das war die übergreifende, für die Bundeskommission, die die Studienreform für Universitäten und FHs machen sollte. Über den Punkt haben wir uns nie geeinigt.“ (FH3.GR)

Diese Äußerung veranschaulicht drei wichtige Themenfelder: Erstens wurde versucht, einen Bildungsauftrag über Kommissionsarbeit nach der Gründung der Fachhochschulen zu definieren. Daran wird deutlich, dass die Fachhochschulen sich für eine Definition ihres Bildungsauftrages engagiert haben. Zweitens sollten Fachhochschulen gemeinsam mit Universitäten einen entsprechenden Entwurf erarbeiten und den Bildungsauftrag untereinander und in Abgrenzung zu einander festlegen sollten. Die „Kommission für Wirtschaftswissenschaften“ bestand aus FH- und Universitätsvertretern, somit hatten die Universitäten von Beginn an die Möglichkeit, an der Profilbildung der Fachhochschulen mitzuwirken. Drittens konnte die Aufgabe, einen Bildungsauftrag nach der Fachhochschulgründung zu definieren, nicht erfolgreich umgesetzt werden. Dazu folgende Äußerung eines Gründungsrektors, die diesen Punkt belegt:

„Der Bildungsauftrag [...] Ich war mal mit einem Kollegen von der Universität XX, der war damals Ko-Rektor zu der Zeit, vorher war er mal Rektor, Vorsitzender der Studienreformkommission des Landes. Und da war die Frage Bildungsauftrag - speziell für das Ingenieurwesen, es galt aber letztlich für den gesamten FH-Bereich – was ist der Unterschied zwischen universitärem Bereich und FHs? Das ist hart und wochenlang diskutiert worden und dann kriegten wir zwei, weil wir in XX saßen, den Formulierungsauftrag. Und ich weiß nicht mehr genau, aber so ähnlich, wir sagten, also gut, universitärer Bereich ist stärker forschungsorientiert und der andere ist stärker praxis- und anwendungsorientiert, bei sonst eigentlich sehr, sehr großen Schnittmengen. Und dann kam zur nächsten Sitzung der Kollege

und sagt, sie hätten ihn zerrissen. [...]. Sie hätten ihn im universitären Bereich zerrissen, denn 95 % ihrer Leute gingen in die Praxis, ganz normal und höchstens 5 %, wenn sie Glück haben 10 % gingen in Forschung und wenn das so betont würde, dann lägen sie ja total daneben. [...]. Mit dieser Argumentation, ja. Und dann wussten wir nicht mehr weiter. Ich erzähle Ihnen das, weil das letztlich das Problem ist.“ (FH5.GR)

Die aus heutiger Sicht ungewöhnliche Argumentation, dass es problematisch war eine klare Abgrenzung zwischen FHs und Technischen Hochschulen zu formulieren, wurde ebenfalls vom NRW-Ministerium geteilt. In einer Publikation zweier Ministeriumsvertreter heißt es: „Ein Unterschied im Bildungsauftrag zwischen Technischen Hochschule und Ingenieurschule bestehe tatsächlich nicht. An beiden Stellen würden Ingenieure ausgebildet, die dann im Beruf auch das gleiche täten“ (Blaß/Petermann 1971: 70). Darüber hinaus untermauert das Zitat des Gründungsrektors, dass ernsthafte und ambitionierte Versuche unternommen wurden, nach der Gründung der Fachhochschulen einen Bildungsauftrag der Fachhochschulen zu bestimmen. Diese Versuche erfolgten im engen Austausch mit den Universitäten und wurden in den beiden großen Fachbereichen der Ingenieur – sowie der Wirtschaftswissenschaften diskutiert. Andere Akteure, wie bspw. die Politik, traten bei dieser Diskussion nicht in Erscheinung. Das Unterfangen ging allerdings nicht über den Versuchsstatus hinaus. Das Beispiel aus den Ingenieurwissenschaften zeigt, dass eine Unterscheidung der Hochschularten zwischen praxisorientiert und forschungsorientiert von Universitäten als ungeeignet empfunden wurde . aufgrund ihrer eigenen Praxisbezugs. Nachdem die ersten Arbeitsgruppen und Kommissionen keine Einigung in Bezug auf eine Definition erzielen konnten, wurde das Anliegen ruhen gelassen, es wurden zunächst keine weiteren Versuche unternommen, in diesem Bereich Klärung zu bringen.

Daher kann festgestellt werden, dass der Ansatz, einen Bildungsauftrag nach der Gründung der Fachhochschulen zu formulieren, als gescheitert angesehen werden muss.

Die gescheiterten Versuche und das damit verbundene, aus heutiger Sicht schnelle Aufgeben weiterer Definitionsbemühungen begründen sich hauptsächlich darin – diesbezüglich waren sich die Gründungsrektoren einig - dass Probleme der Hochschulorganisation während der Gründungsphase viel stärker im Vordergrund standen. Darunter ist zunächst der Aufbau von Hochschulstrukturen zu verstehen, wie der Aufbau einer Verwaltung, aber auch die Implementierung von Berufungsverfahren. Zur Zeit der Vorgängereinrichtungen wurden die Lehrenden nicht berufen, sondern beim Schulministerium vorstellig und dann der jeweiligen

Institution zugeteilt. Daher mussten zunächst die Berufungsverfahren für Fachhochschulen eingeführt werden. Damit war eines der zentralen Probleme verbunden, welches in der Anfangsphase viele fachhochschulinterne Diskussionen nach sich zog und auch veranschaulicht, welche Art von Herausforderungen die Fachhochschulen zu Beginn ihrer Gründung zu meistern hatten: Mit dem Übergang der Vorgängereinrichtungen zum tertiären Bereich der Hochschullandschaft war es erforderlich, die Lehrenden der Vorgängereinrichtungen als Hochschullehrende überzuleiten. Die vorherigen Bau- und Studienräte waren qualifiziert durch einen Hochschulabschluss und eine fünfjährige praktische Tätigkeit in einer gehobenen Stellung, die für die anschließende Lehrtätigkeit im entsprechenden Fachgebiet relevant war. Nach der Überleitung zur Fachhochschule wurden die Berufungsvoraussetzungen um die wissenschaftliche Qualifikation ergänzt.¹¹⁵ Die Promotion war eine Möglichkeit eine wissenschaftliche Qualifikation nachzuweisen, die allerdings nicht alle Dozenten der Vorgängereinrichtungen vorweisen konnten.

„Jeder wurde *einzel*n übernommen. Und jetzt musste, nach den neuen Kriterien, übernommen werden. Das muss man sich mal vorstellen. Die fünf Jahre waren ja geprüft, die konnte man schön abhaken, Diplom war auch da, jetzt die wissenschaftliche Qualifikation. Wer promoviert hatte, der war fein raus. Aber die Qualität der Promotion, da haben wir dann in der aller ersten Phase die Sache einfach gemacht, da haben wir gesagt, rite, cum, ab cum ist die Qualität einfach da. Man muss ja eine Regelung irgendwie haben. Dann war das erledigt. Aber was passiert dann mit den anderen? Die mussten jetzt einen [...] das ist die zweite Möglichkeit, dass die wissenschaftliche Qualifikation durch ein Gutachten festgelegt wird. Das Gutachten kann natürlich nur einer machen von der Universität, der sich habilitiert hat.“ (FH3.GR)

Die Möglichkeit, sich mit einem Gutachten von einer Universität als wissenschaftlich qualifiziert zu bestätigen, war eine Option, die unproblematisch verlief, zumindest waren sich die Interviewten in diesem Punkt mehrheitlich einig. Die zweite Möglichkeit, die sich den Dozenten der Vorgängereinrichtungen bot, war eine Nachqualifikation zu erwerben. Das Verfahren der sogenannten Überleitung oblag somit hauptsächlich der Eigenverantwortung der neuen Hochschulart.

„Zu dem Prozess selbst, der Minister zog sich aus der Affäre und sagte, so, das machen die Hochschulen selbst, die sollen das machen, diesen ganzen Prozess. Er behielt sich dann natürlich vor, dass das vorgelegt wurde, aber er wollte praktisch entschiedene Vorschläge. In jeder Hochschule haben sich dann Ausschüsse gebildet und Kriterien aufgestellt, oder Publikationen und ja, irgendwie mussten die das machen. Und wer jetzt publiziert hatte, der

¹¹⁵ Ab dem 01.01.1980 gelten die neuen Einstellungsvoraussetzungen in NRW, die mit der Einführung der Professorenämter an Fachhochschulen verbunden sind (vgl. Ostendorf 2011: 180).

war im Grunde auch wieder gut raus, wer etwas vorweisen konnte, was begutachtungsfähig war, ja gut da musste man auch wieder einen Gutachter haben. Jedenfalls lief es dann.“ (FH3.GR)

Die Zeit der hochschulinternen Kommissionen, die ebenfalls mit der Frage der Eingruppierung betraut waren, wird bis heute in der Retrospektive als eine Zeit charakterisiert, die sich durch „unheimlich viel Frust und Ärger“ (FH6.GR) auszeichnete und eine „bittere Erfahrung für Kolleginnen und Kollegen, die aus den Vorgängereinrichtungen kamen“, (FH4.GR) war. Die Situation, in der Kollegen die Gutachten der eigenen Kollegen bewerteten und entsprechend auch beurteilten, wird als „schizophren“ und „idiotisch“ (FH4.GR) bezeichnet. Rückwirkend wird diese Situation als eine Belastung für alle Beteiligten empfunden: „Die Übergangsfragen, die haben wirklich den Zusammenhalt sehr stark belastet.“ (FH2.GR) Eine große Herausforderung, der sich die neue Institution stellen musste. Unter diesem Aspekt mag es verständlich sein, dass die Frage nach dem Bildungsauftrag diesbezüglich aus eigenem Antrieb nur kurzfristig verfolgt wurde. Aber das Thema Bildungsauftrag war in der Gründungsphase weiterhin aktuell, denn eine weitere Herausforderung wurde an die Fachhochschulen seitens der Landesregierung delegiert, wie im Kapitel 3.3 gezeigt wurde. Die Fachhochschulen waren als ein Übergang zur Gesamthochschule gegründet worden und die Gesamthochschulstandorte hatten die Aufgabe, binnen fünf Jahren ein entsprechendes Gesamthochschulkonzept je Standort zu erarbeiten. Dies war die Aufgabe des Gesamthochschulrates, der alle am Ort ansässigen Hochschulen umfasste. Der Gesamthochschulrat hatte damit zwar nicht die Aufgabe den Bildungsauftrag der Fachhochschulen zu bestimmen, allerdings musste im Rahmen des zu erstellenden Konzepts ein Weg für die Fachhochschulen festgelegt bzw. erarbeitet werden, wie aus unterschiedlichen Hochschularten eine Hochschule entstehen soll.¹¹⁶ Diese Aufgabe wurde an den jeweiligen Standorten unterschiedlich umgesetzt. Zur Veranschaulichung werden zwei unterschiedliche Umsetzungen der Gesamthochschulidee dargestellt. Das Gesamthochschulkonzept hat in den meisten NRW-Städten, deren Hochschulen zu einer Gesamthochschule zusammengeführt werden sollten, eine untergeordnete Rolle gespielt. Die Zusammenkünfte des Gesamthochschulrates fanden unregelmäßig statt. In einer Stadt wurden diese Treffen als „Rektorenkonferenz“ bezeichnet (FH1.GR), die genutzt wurden, um

¹¹⁶ Je nach Standort waren nicht nur Fachhochschulen und Universitäten Mitglieder im Gesamthochschulrat, sondern zudem andere Hochschularten, bspw. Musikhochschulen.

sich untereinander auszutauschen: „Wir haben also Dinge, die die Hochschullandschaft irgendwie betrafen, die haben wir eben gemeinsam besprochen“ (FH1.GR). Ausschlaggebend für die Arbeit des jeweiligen Gesamthochschulrates war meist die Position der Universität:

„Nein, die Universität im Wesentlichen wollte das nicht, das Land hätte das wohl gerne gehabt. Es war ja damals eine SPD geführte Regierung, die hätten das wohl gerne gehabt. Aber das war in X nicht durchzusetzen. Und ich muss auch sagen, mir war das eigentlich auch Recht, denn so viel Selbstbewusstsein hatten wir eigentlich auch, dass wir auch alleine zurechtkamen.“ (FH1.GR)

An einem anderen potentiellen Gesamthochschulstandort wurde dagegen das Konzept, in enger Zusammenarbeit der beteiligten Hochschulen, erstellt, wie es von der Landespolitik eingefordert wurde: „Wir waren bereit.“ (FH5.GR) In dieser Stadt hätte die Gesamthochschule gegründet werden können. Die Gründe für den unterschiedlichen Umgang mit der Gesamthochschul-Thematik bilden nicht das Thema dieser Arbeit. Aber es ist notwendig aufzuzeigen, dass der wichtige Aspekt der Gesamthochschule, der durchaus bestimmend für den zukünftigen Bildungsauftrag der Fachhochschulen hätte sein können, eine zu vernachlässigende Rolle in der Entstehungsphase der Fachhochschulen gespielt hat.

Es wird deutlich, dass unmittelbar nach der Entstehung von Fachhochschulen das Anliegen und das Engagement bestanden, einen FH-Bildungsauftrag zu erarbeiten. Ein Versuch, der von der Gruppe der Ingenieur- sowie Wirtschaftswissenschaften unabhängig voneinander unternommen wurde. Beide Versuche scheiterten und das Unterfangen wurde zunächst nicht weiter verfolgt, da unmittelbar drängende Probleme wie bspw. die Überleitung des Lehrpersonals in der Anfangszeit eine höhere Priorität hatten. Die Mehrheit der Gesamthochschulräte unternahm nicht den Versuch, über die Erarbeitung eines Gesamthochschul-Konzepts die Position der Fachhochschulen zu bestimmen.

4.2 Herausforderungen der Fachhochschulen in der Gründungsphase

Die Fachhochschulen hatten unmittelbar nach ihrer Gründung zahlreiche Herausforderungen zu meistern. Einige davon wurden bereits thematisiert, wie die Überleitung der Dozenten der Vorgängereinrichtungen zu Hochschuldozenten sowie die Aufgabe, ein Gesamthochschulkonzept zu formulieren. In diesem Kapitel stehen Themen im Vordergrund, die als Herausforderung die Anfangszeit überdauert haben und noch heute, obwohl die Positionen sich bei einzelnen Themen geändert haben, Anlass für hochschulpolitische

Debatten abgeben. Es sollen drei Themenbereiche eruiert werden, die für die Entwicklung der Fachhochschulen bestimmend waren: die Namensgebung der neuen Hochschulart, das Verhältnis zwischen Fachhochschulen und Universitäten sowie die Frage nach der Wissenschaftlichkeit der Fachhochschulen und damit verbunden nach den Forschungsambitionen der FHs.

Nomen est omen, bekanntlich, frei nach Plautus, ist der Name ein Vorzeichen. Wie dargelegt, wurde für die neue Hochschulart lange Zeit der Begriff Akademie seitens der Politik sowie der Vorgängereinrichtungen, favorisiert (vgl. Kapitel 2.1). Letztendlich kann nicht mehr rekonstruiert werden, unter welchen Umständen und mit welcher Begründung der Name Fachhochschule durchgesetzt wurde.¹¹⁷ Eine Entscheidung, die ebenfalls für die beteiligten Akteure im Nachhinein nicht mehr nachvollziehbar war:

„Das war irgendwie über Nacht war das gekommen. Wir haben eigentlich immer von Akademiegesetz gesprochen vor der Einrichtung der Fachhochschulen. Und dann kam über Nacht auf einmal die Idee das Fachhochschule zu nennen, ich weiß nicht wo die geboren worden ist, die ist aber im politischen Raum geboren worden.“ (FH2.GR)

Mit der Bezeichnung Fachhochschule waren viele Vorbehalte verbunden und sie galt als negativ belegt, zumindest bei einem Großteil der Fachhochschulvertreter. Die Benennung wurde als „abwertend“ (FH2.GR) empfunden und von Beginn an als problematisch beurteilt:

„Fachhochschule war eine Krücke von Anfang an, das muss man sehen. Fachhochschule war eine absolute Krücke für uns, weil das war ja eine der ersten Schwierigkeiten, die wir prinzipiell hatten. Z. B. selbst in unserem Kreis, wie die FHs gegründet waren, die Fachhochschulrektorenkonferenz hat sich ja dann mehr oder weniger erst mal auf freiwilliger Basis gebildet, das war ja alles völlig unstrukturiert, ja wie nennt man sich? Und dann stand zur Abstimmung FHS oder FH, die Abstimmung ging knapp für FH aus. Das war selbst in dem Kreis nicht unbedingt so genehm dass man das Fachhochschule [...] man sieht das so an diesen Kleinigkeiten, FH, FHS. Na gut, aber es war eine Mehrheit für FH, dann war das auch ok.“ (FH3.GR)

Der Namensgebung wurde eine zu starke Anlehnung an die Institution „Schule“ vorgeworfen. Die damit verbundene Sorge zielte besonders auf die öffentliche Wahrnehmung:

„Ja, in der Öffentlichkeit war es ja auch so. Ich meine, die Anfangsschwierigkeiten hier z.B. die Kommunikation mit der Presse, war in der Tatsache, den Redakteuren, den Leute klar zu machen, dass jetzt die Schule, jetzt waren wir mittlerweile mehr geworden, Sozialwesen, Design, Wirtschaft, dann die Ingenieurschulen und so, dass wir nicht mehr ‚Schulen‘ waren, sondern Hochschulen, oder Fachhochschulen, also jedenfalls nicht mehr einfach so [...] und

¹¹⁷ Vgl. historischer Exkurs Kapitel 2.1.2.1.

dass sie Studenten, oder Studierende hatten. Da haben wir manche Kämpfe [...] die schrieben einfach nur die Schulen, bis das mal so einsickerte.“ (FH3.GR)

Die Problematik ergibt sich aus der Dichotomie zwischen Schule und Universität. Schule steht für vorgegebene Stundenpläne und Anwesenheitspflicht, Universität dagegen für Selbstbestimmung und akademische Freiheit, „eine anrühige Formel, die die Bemühungen um eine Strukturreform des Hochschulbereichs teilweise sehr belastet hat.“ (Peisert/Framheim 1979: 98) Daher wird deutlich, dass es von Anfang an großer Anstrengungen der Fachhochschulen bedurfte, auch tatsächlich als Hochschule wahrgenommen zu werden (vgl. Kapitel 4.1). Diesbezüglich wurde seitens der Fachhochschulvertreter nichts unversucht gelassen:

„Und der Begriff lag irgendwie so dicht bei Fachschule und da ist mal einer gekommen und hat gesagt wird dürfen nicht Fachhochschule sagen, wir müssen Fachhochschule sagen. Also das ist jetzt ein bisschen lächerlich gemacht das Ganze, aber das kennzeichnet vielleicht, dass man mit dem Begriff nicht so ganz zufrieden war“ (FH2.GR).

Eine weitere Sorge galt der internationalen Wahrnehmung: „ [...] und dann kam dieser schreckliche Name, nicht die Einrichtung, aber der Name Fachhochschule, also international hat der uns Schwierigkeiten bis heute gemacht.“ (FH5.GR)

Selten, aber dennoch vorhanden, sind die Stimmen, die sich offen zur Bezeichnung Fachhochschule bekennen und verstärkt den negativen Umgang der Fachhochschulen mit dem eigenen Namen problematisieren:

„Da habe ich gedacht, Mensch, lass uns doch diesen Begriff, der sich doch auch mit einer Qualität verbindet, lass uns den doch offensiv nach außen tragen. Wir machen genau das, was die Industrie, was die jungen Leute brauchen damit sie erfolgreich sind. Aber da war ich immer in der Minderheit“ (FH6.GR).

Es kann aber festgestellt werden, dass die Namensgebung von Beginn an seitens einer Mehrheit der Fachhochschulvertreter als ein Nachteil für die neue Hochschulart bewertet wurde. Eine große Benachteiligung wird in der öffentlichen sowie der internationalen Wahrnehmung gesehen. Darüber hinaus kommt ein Bedürfnis zum Ausdruck, eine Abgrenzung zu den Vorgängereinrichtungen zu schaffen, die sich auch im Namen äußert. Wobei ebenfalls mehrheitlich die Meinung vertreten wird, dass der Begriff „Akademie“ keine bessere Option gewesen wäre. Keiner der Befragten hat allerdings einen alternativen Namen

favorisiert. Die englische Übersetzung „University of Applied Sciences“¹¹⁸ wurde von den meisten Fachhochschulvertretern hingegen sehr positiv aufgenommen, wie aus dem Zitat hervorgeht:

„Lasst uns die Fahne hoch halten – Fachhochschule - und nicht verstecken, nur noch Hochschule sagen und University of Applied Sciences ganz oben drüber und unten steht klein Fachhochschule. Ich hab immer gesagt, oben muss die Fachhochschule hin. Und das andere wollte ich am liebsten gar nicht haben, aber auch hier im Hause[...] als ich hörte wir können jetzt auch ‚University‘ da waren sofort alle - Senat und so – das müssen wir jetzt sofort in einer Woche umsetzen. Das muss sofort überall drauf. Sonst kommt einer auf die Idee und verbietet uns das wieder, wenn wir es einmal drauf haben ist es drauf.“ (FH6.GR)

Die englische Version wurde als eine Aufwertung empfunden und nun war der Name „University“ zumindest als Übersetzung vorhanden. Eine Entwicklung, die auch seitens der NRW-Bildungspolitik ihre Unterstützung fand (Brunn 1997: 11). Dies zeigt, dass es nicht nur um eine Abgrenzung zu den Vorgängereinrichtungen ging, sondern überdies ein Bedürfnis bestand, eine Annäherung an die traditionellen Universitäten zu erwirken. Ein Streben, welches nicht immer von allen getragen wurde, aber deutlich wahrnehmbar vorhanden war:

„Also, ich hab das immer akzeptiert. Wieso? Was soll das? Wir waren keine Universität. Was soll das, immer schielen, ‚ich will das auch‘. Wir waren ein Klerus Minor in gewisser Weise. Was soll das Schielen da hoch. Wenn ich da so als gleichberechtigt und so was, da muss erst mal die Leistung kommen. Da muss auch die gleiche Leistung, ich weiß ja, wie z.B. die Ausbildung in [...] war! Ich hab sie ja mitgemacht. Und bei uns an der Fachhochschule waren durchaus Defizite, v.a. im theoretischen Verständnis, in der Feldtheorie und so was und in der Mathematik und in der elektrischen Feldtheorie. Ich hätte doch meinen Studenten nicht zumuten können, irgendwelche elektrischen Felder von Hochspannungsleitungen zu berechnen.“ (FH1.GR)

An diesem Zitat sind zwei Punkte besonders interessant: Erstens gab es ein wahrnehmbares Streben einiger Vertreter der jungen Hochschulart, eine Annäherung an die Universität umzusetzen. Zweitens konnte der Umstand nicht außer Acht gelassen werden, dass die Umwandlung der Vorgängereinrichtungen zu einer Hochschule nicht automatisch die gleichen qualitativen Standards in Lehre und Forschung mit sich bringt, wie sie für die Universitäten gelten. Die Fachhochschulen waren formal nach dem Gesetz Hochschulen. Dennoch haben sie von Anfang an die Differenzen zu den Universitäten wahrgenommen und diese als Nachteil empfunden, von einigen Vertretern der FHs sogar als Diskriminierung. Abgesehen von den Unterschieden der beiden Hochschularten, wie Gehalt, Ausstattung,

¹¹⁸ Der Name „University of Applied Sciences“ geht auf einen HRK-Beschluss vom 20.01.1998 zurück (HRK 2010: 86). Eine vorherigen Namensoption „short -cycle higher education“ wurde seitens der Fachhochschulen nicht akzeptiert und hat sich somit auch nicht durchsetzen können (Teichler 2005 [2003]a: 143 f.).

Mittelbau und Lehrdeputat, ist es zudem der Status einer Hochschule, der als Differenzierungsmerkmal wahrgenommen wird. Zur Veranschaulichung der Statusthematik werden drei Beispiele angeführt, welche die Resonanz der öffentlichen Wahrnehmung, der Politik und der Universitäten zu Fachhochschulen aufzeigen.

Das erste Beispiel zur öffentlichen Wahrnehmung schildert eine Situation, an der Universitäts- und Fachhochschulvertreter Teilnehmer einer städtischen Veranstaltung sind:

„Und dann hatte mal ein [...] Oberbürgermeister, bei irgendeiner [...], hatte der mal die Magnifizenzen angesprochen, da kam der Oberstadtdirektor an und sagte, Sie haben nicht widersprochen! Ich sag, wogegen denn? Ja, dass er Sie mit Magnifizienz angesprochen hat. Das steht Ihnen nicht zu! Erstens widerspreche ich da nicht und zweitens, natürlich steht das nicht im Gesetz, ich bin Rektor, genau wie der Rektor der [...], da steht auch nichts von Magnifizienz. Ja, aber das ist doch...naja“ (FH5.GR)

Es wird die Auffassung deutlich, den Fachhochschulen stehe nicht die gleiche Anrede wie den Universitäten zu. Ein Vertreter der Öffentlichkeit empfindet es als unangemessen, wenn beide Hochschularten mit gleichen sprachrituellen Würden bedacht werden, und versucht mit seiner Äußerung dem FH-Vertreter eine klare Distinktion nahe zulegen, wofür der altherwürdige Titel „Magnifizienz“ (Ehrentitel, der in seiner ursprünglichen Bedeutung mit „Großartigkeit“ und „Erhabenheit“ aus dem Lateinischen übersetzt wird) mit großer Symbolkraft steht. Der Anspruch des FH-Rektors, formal legitim, sich ebenfalls als Magnifizienz ansprechen zu lassen, wird als Amtsanmaßung empfunden.

Das zweite Beispiel: Seitens des Landesministeriums NRW wurden die zwei Hochschularten ebenfalls unterschiedlich wahrgenommen. Dies äußerte sich zum einen auf dem formalen Sektor:

„Es ist selbstverständlich, dass eine Universität, Kunsthochschule oder so im Landeshaushalt ein Kapitel hat. Die Fachhochschulen, die hatten zusammen ein Kapitel. Es gab kein Kapitel Fachhochschule [...] im Einzelplan 05 des Wissenschaftsministers. Es gab nur ein Kapitel Fachhochschulen anfangs. Und dann haben wir Jahre gebraucht, bis dann das umgestellt wurde, bis dann jede einzelne Fachhochschule auch ein Kapitel im Einzelplan 05 des Wissenschaftsministers bekam und wir direkt mit dem Minister verhandeln konnten über unsere finanzielle Ausstattung.“ (FH2.GR)

Für die Zusammenführung der Fachhochschulen als ein Sammel-Kapitel beim Ministerium ist entscheidend, dass für die Fachhochschulen im Gegensatz zu den Universitäten in NRW auf formaler Ebene keine Möglichkeit einer direkten Kommunikation mit ihrem zuständigen

Minister vorgesehen war.¹¹⁹ In diesem Zusammenhang wurde es von Seiten der Gründungsrektoren als ebenfalls problematisch angesehen, dass es keine individuelle Betrachtungsweise der finanziellen Ausstattung der Fachhochschulen gab, im direkten Gegensatz zu den Universitäten. Als zweiter kritischer Punkt kommt die informelle Wahrnehmung der Ministeriums-Vertreter gegenüber den Fachhochschulen hinzu:

„Im Ministerium war das ähnlich. Bei Rau ging das gut, ach das ging auch eigentlich mit einigen Ministern ging es eigentlich eher besser als mit der ministerial Bürokratie. Da gab es die für die FHs zuständigen, das war klar und die hatten im Prinzip unter dem Gleichen zu leiden, dass sie nur für die FHs zuständig waren und nicht für die Universitäten. Und dann haben sie es ja irgendwann geändert, dass sie das regional gemacht haben, dann gab es Regionaldezernenten, so dass die also Universitäten hatten und FHs in der Region. Aber anfänglich war das getrennt und da hatten die auch zu leiden. Bei den Ministern war das nicht so schlimm.“ (FH5.GR)

Das empfundene Stigma der Ungleichheit zu Ungunsten der Fachhochschulen gegenüber den Universitäten überträgt sich auf die Beamten der Landesregierung. Die Zuständigkeit für die weniger prestigeträchtige Hochschulart wird als eine Statusreduzierung gegenüber den Kollegen im Ministerium empfunden, die für Universitäten zuständig sind.

Das dritte Beispiel: In Bezug auf das Verhältnis zwischen den Universitäten und den Fachhochschulen herrscht seitens der Interviewten überwiegend die Meinung vor, dass es auf der persönlichen Ebene keine Beanstandungen gab. Es wurden keine negativen Erfahrungen gemacht und das kollegiale Verhältnis wurde hervorgehoben. Anders verhält es sich dagegen, wenn es sich um die institutionelle Ebene handelt:

„Persönlich sehr freundlich und nett, aber in der Sache knallhart. Ihr seid die Fachhochschulen, wir sind die Unis. Schluss, Aus, keine Diskussion. Das war immer. Und ist ja auch klar, jeder Universitätsprofessor hat ja auch nicht Prof. auf seiner Karte, da steht immer Uni Prof. drauf. Also da muss man sich schon voneinander abgrenzen, da wurde auch immer Wert gelegt darauf. Ich habe es nicht als diskriminierend empfunden, es war einfach so Fakt, aber da war auch keinerlei wie auch immer geartete Vermenschung möglich. Das war schon sauber getrennt.“ (FH6.GR)

Trotz persönlicher Sympathien gestaltete sich eine institutionelle Annäherung zwischen den beiden Hochschularten als schwierig. Der Bedarf an Abgrenzung geht aus Sicht der Fachhochschulen von den Universitäten aus. Dass es sich dabei nicht nur um eine persönliche Wahrnehmung einzelner FH-Vertreter handelt zeigt das Beispiel des

¹¹⁹ Dass die Fachhochschulen durchaus mit dem jeweiligen Minister kommunizieren durften und konnten, wurde von den meisten Befragten bestätigt.

Assistentenprogramms,¹²⁰ welches ebenfalls in anderen Bundesländern aufgelegt wurde (vgl. WR 2002: 55):

„Lange Jahre, also es gab damals dieses Assistentenprogramm, das führte dazu, dass besonders gute, qualifizierte Absolventen, ich glaube für drei oder fünf Jahre eine halbe Stelle finanziert kriegten. So und die Fachhochschulen haben diese Stellen dann den Universitäten angeboten. Die haben also gesagt: ihr kriegt einen Mensch, einen sehr guten, der wird auch noch finanziert und der darf bei euch arbeiten. Da haben die gesagt: wollen wir nicht. Ja, was soll man dann da machen? Wie sauer Bier anbieten, einen Mensch mit einer Arbeitsleistung und einer Perspektive zur Promotion und die sagen, nö, können wir nicht gebrauchen, wir machen das mit unseren Leuten.“ (FH6.GR)

Der Bedarf an Abgrenzung führt dazu, dass FH-Absolventen als Promotionskandidaten an Universitäten nicht berücksichtigt werden. Obwohl mit diesem Programm ein finanzieller Anreiz für die Universitäten geschaffen wurde, traf diese Möglichkeit bei den Universitätsvertretern kaum auf Akzeptanz. Hier handelt es sich weniger um eine Differenzierung in der öffentlichen Wahrnehmung, wie es das Beispiel der beanstandeten Amtsanmaßung gezeigt hat und auch nicht um eine Status-Differenzierung, die sich allein aus einer FH-Zuständigkeit generiert, wie das Beispiel der Landesbeamten darlegt. Hier wurde eine tatsächliche Diskriminierung der FH-Absolventen vorgenommen, die von Rechtswegen durchaus die Möglichkeiten gehabt hätten, nach einem Studium an der Fachhochschule ihre Promotion an einer Universität zu realisieren.¹²¹ Ein Umstand, der mittlerweile ebenfalls kritisch in der Öffentlichkeit thematisiert wird (vgl. Meurer 2010). Eine grundsätzliche Ablehnung von FH-Absolventen durch die Universitäten kann nicht als legitim angesehen werden, da formal Fachhochschulen und Universitäten zwei gleichwertige Hochschulen sind.¹²² Aber wie die angeführten Fälle belegen, wurden in der öffentlichen, politischen und universitären Wahrnehmung erhebliche Unterschiede deutlich. Diese Differenz wurde seitens der FH-Vertreter als ein Nachteil für die Fachhochschulen wahrgenommen. Angesichts der angeführten Beispiele war diese Einschätzung nicht unberechtigt. Daher kann einerseits eine ministeriell vorgenommene Differenzierung zwischen den beiden Hochschularten festgestellt werden, die sich bspw. im unterschiedlichen Gehalt und Lehrdeputat äußert. Andererseits kommt eine informelle

¹²⁰ Ein Programm, welches nicht unmittelbar in der Gründungsphase betrieben wurde.

¹²¹ Die Kriterien unterscheiden sich je Bundesland, aber grundsätzlich sehen alle Landesgesetze diese Option vor (vgl. HRK 2007a: 13 ff.).

¹²² Vgl. zur Gleichwertigkeit der beiden Hochschularten (Bode/Becker/Habbich/Klofat 1997: 44).

Diskriminierung hinzu, die sich in der Bewertung der Fachhochschulen aus Sicht von Gesellschaft und Politik offenbart.¹²³

In einem weiteren Punkt waren sich alle befragten Gründungsrektoren einig: Während der Gründungsphase war das Promotionsrecht für Fachhochschulen kein Anliegen und keine Forderung der Fachhochschulen.

Dagegen spielte das Thema „Forschung an Fachhochschulen“ bereits in der Gründungsphase eine, wenn auch geringe, Rolle. Mitte der 70er Jahre forderte einer der Gründungsrektoren auf einer bundesweiten FH-Konferenz, Forschung als Dienstaufgabe für FH-Professoren festzuschreiben. Die Reaktionen auf diese Forderung waren eindeutig:

„Ich bin fast gelyncht worden. Und dann hieß es, ich wäre ein „Konvergenzler“ und zwar Konvergenz, ich würde Universitäten und FHs unter Aufgabe des eigenen Gesichts zusammenführen wollen oder so und das wollte ich gar nicht. Ich meinte nur eben, bei Beibehaltung des Praxisbezuges, ist heute selbstverständlich, nein immer noch nicht genug, aber doch sehr viel stärker.“ (FH5.GR)

Die Gründe für diese Reaktion lagen in der Sorge um die Qualifikation der Professoren und in den Bedenken darüber, inwiefern eine solche Forderung überhaupt zu leisten sei: „Zum Teil waren die Rektoren noch die alten Baudirektoren, sehr nette Leute zum Teil, aber das lief weiter und die hatten einfach Angst um ihr Personal, die können das nicht. Die können das nicht.“ (FH5.GR) Aber diese Sorge stand nicht im Vordergrund bei dieser provokanten Forderung, sondern:

„Und da hatten die Angst um ihr Personal, wenn das die Dienstaufgabe wäre. Das war das eine. Und dann gab es den Hochschullehrerbund, die Gewerkschaft der FH-Lehrer und die sagten zu Recht – es ist immer die Frage wie rum man das angeht – bei der hohen Lehrverpflichtung, die wir haben, können wir das nicht noch außerdem haben. Mein Ansatz war umgekehrt, wenn wir das machen, kommen wir von der hohen Lehrverpflichtung runter“ (FH5.GR)

Diese Argumentation sollte sich in der Entwicklung der Fachhochschulen wiederholen. Es wird eine Forderung geäußert, die ein weiteres Ziel beinhaltet. Die Reduzierung der Lehrverpflichtung wird nicht direkt beansprucht. Indem der Anspruch auf Forschung als Dienstaufgabe definiert wird, wird die Legitimation gestärkt, die Lehrverpflichtung zu reduzieren, was eine Annäherung der Fachhochschulen an die Universitäten bedeuten würde, zumindest eine Annäherung der formalen Kriterien der Lehrbelastung. Ein erstes

¹²³ Der ehemalige Bundespräsident Roman Herzog sieht Erfolge bei den FHs, allerdings kritisiert er öffentlich die weiterhin vorhandene Benachteiligung der FHs (vgl. Herzog 1997).

Beispiel für eine Argumentationsfolge, die in der weiteren Entwicklung vonseiten der Fachhochschulen angewendet wurde (vgl. Kapitel 8).

Die Fachhochschulen standen von Beginn an großen Herausforderungen gegenüber. Sie konnten sich meistens nicht mit ihrer Namensgebung identifizieren, die Positionierung gegenüber den Universitäten gestaltete sich schwierig, ihre formale Gleichwertigkeit zu den Universitäten spiegelte sich nicht in der gesellschaftlichen sowie politischen Wahrnehmung wider und das Themenfeld Forschung an Fachhochschulen war von Anfang an mit einer kontroversen Diskussion zwischen den Fachhochschulen verbunden.

4.3 Zusammenfassung

Die Durchsicht der Interviews bestätigt folgende, auch durch die Auswertung der Literatur, vor allem der Gesetzestexte (vgl. Kapitel 2 und 3), herausgearbeitete These: Da ein konkreter Bildungsauftrag für die Fachhochschulen bei Gründung der neuen Hochschulart nicht vorlag, wurde mit diesem Defizit unterschiedlich umgegangen. Zum einen finden sich Bestrebungen, den Bildungsauftrag stark an den Vorgängereinrichtungen auszurichten, zum anderen wurden historische Entstehungsgründe der Fachhochschulen als Hinweis auf den Bildungsauftrag ausgelegt. Einzig der Praxisbezug des Fachhochschulstudiums kann als gesicherter, von allen geteilter Aspekt des Bildungsauftrages benannt werden.

Die Versuche der Fachhochschulen, einen Bildungsauftrag nach der Gründung zu formulieren, scheiterten. Die Arbeitsgruppen, die sich dieser Aufgabe widmeten, kamen zu keinem Ergebnis und gaben dieses Unterfangen bald auf. Die Option der Gesamthochschule, welche ursprünglich als ein bestimmender Faktor für die Entwicklung der Fachhochschulen angesehen wurde, hat ebenfalls ihre ursprüngliche Bestimmung nicht erreichen können, da es zu den geplanten Gründungen der Gesamthochschulen nicht kam. Unter diesen Umständen kann der Äußerung zugestimmt werden, dass die ersten zehn Jahre der Fachhochschulgründung ein „zäh verlaufender und zunächst gar nicht besonders zielgerichteter politischer Entscheidungsprozess“ waren, der „durch das Zusammenkommen und allmähliche Zusammenwirken einer Vielzahl von Defiziten im Bereich Bildung und Ausbildung“ zustande kam (Metzner 1996: 60).

Weiterhin konnte gezeigt werden, dass von den damaligen Hochschulleitungen das Ausbleiben eines konkreten Bildungsauftrages nicht als ein Defizit wahrgenommen wurde.

Dies ist dem Umstand geschuldet, dass andere unmittelbarere Probleme in der Gründungsphase stärker im Vordergrund standen. Die Überleitungen der Dozenten der Vorgängereinrichtungen an die Fachhochschulen ist hierfür nur ein Beispiel hinsichtlich der Herausforderungen, denen die junge Institution gegenüber stand und die es zu meistern galt. Aber was bedeutet es, dass den Fachhochschulen weder zu Beginn ihrer Gründung noch im Nachhinein ein definierter Bildungsauftrag vorlag? Eine zufriedenstellende Antwort auf diese Frage zu geben, ist nicht das Ziel vorliegender Arbeit. Jedoch kann festgestellt werden, dass aus den genannten Gründen die Überprüfung des Erfolges der Fachhochschulen nicht durch aus einem Bildungsauftrag abgeleitete Indikatoren vorgenommen werden kann. Daher lässt sich als zweites Teilergebnis feststellen: Um den Erfolg der Fachhochschulen angemessen zu bewerten, müssen andere Kriterien unabhängig vom Bildungsauftrag gefunden werden.

Weitere Punkte, die für die anschließenden Auswertungen von Bedeutung sind:

Es konnte überdies gezeigt werden, dass der Name Fachhochschule von Beginn an von vielen Fachhochschulvertretern als negativ konnotiert wahrgenommen wurde. Gründe dafür liegen hauptsächlich in der sprachlichen Nähe zu den Vorgängereinrichtungen und der damit verbundenen Sorge, weiterhin als eine Schuleinrichtung zu gelten. Ebenfalls als problematisch wurde die internationale Wahrnehmung der Fachhochschulen bewertet, da der neue Name international unbekannt war. Dabei wurden keine alternativen Vorschläge zur Namensgebung angeführt. Die Sorge der Fachhochschulen, von Politik, Gesellschaft und Universitäten als Hochschule zweiter Klasse wahrgenommen zu werden, hat sich als berechtigt erwiesen. Damit fanden sich die Fachhochschulen bereits mit dem Entwicklungsstart in der Situation, formal, laut Gesetz, mit den Universitäten gleichberechtigt zu sein, allerdings erfuhren sie Ungleichheit auf zwei Ebenen. Dies äußerte sich erstens in den offiziellen Unterschieden wie Bezahlung, Qualifikation sowie Lehrdeputat und zweitens in der informellen Differenz, die in der Wahrnehmung der Gesellschaft, der Landespolitik und der Universitäten an die Fachhochschulen gespiegelt wurden.

Ein eigenes Promotionsrecht für Fachhochschulen war zumindest in der Anfangsphase keine Forderung der Fachhochschulen.¹²⁴ Forschung an Fachhochschulen spielte zumindest in der Gründungsphase nur eine geringe Rolle und stand nicht im Mittelpunkt des hochschulpolitischen Interesses der Hochschulleitungen. Allerdings wurde das Thema Forschung bereits zu einem frühen Zeitpunkt strategisch genutzt, um eine Statusangleichung der beiden Hochschularten anzustreben. Den Anspruch, verstärkt Forschung an Fachhochschulen zu betreiben und dies als Dienstaufgabe festzuschreiben, wird als Argument angeführt, das Lehrdeputat abzusenken, welches bereits von Beginn an als zu hoch eingeschätzt und als „hochschulfeindlich“ titulierte wurde (Ackermann 1992: 195). Dies zeigt bereits ein frühes Bestreben der Fachhochschulen, die Unterschiede zwischen den beiden Hochschularten einzuebnen.

Die zentralen Herausforderungen und Themen in der Gründungsphase der Fachhochschulen haben bis heute für die bildungspolitische Diskussion an und um Fachhochschulen ihre Bedeutung erhalten und sollen daher weiter unten wieder aufgenommen werden.

¹²⁴ In Bezug auf das Promotionsrecht stand die Forderung im Vordergrund, dass die FH-Absolventen grundsätzlich die Möglichkeit haben sollten zur Promotion an einer Universität zugelassen zu werden (vgl. Sodan 1985: 52).

5 Forderungen und Leistungen der Fachhochschulen

Nachdem dargelegt wurde, dass kein konkreter Bildungsauftrag für Fachhochschulen existierte, anhand dessen sich Kriterien für den Erfolg der Fachhochschulen ableiten ließen, soll in einem nächsten Schritt geprüft werden, inwieweit sich weitere Indikatoren herleiten lassen, um den sogenannten Erfolg (vgl. Kapitel 5.1) der Fachhochschulen messbar zu machen. In einem zweiten Schritt werden die zentralen Forderungen der Fachhochschulen der letzten 40 Jahre benannt, um Forderungen und erreichte Ziele miteinander in Korrelation zu setzen. Die Ableitung von Erfolgsindikatoren ist notwendig, um fundiert die Frage zu beantworten, inwiefern es sich bei den Fachhochschulen um ein Erfolgsmodell oder um ein gescheitertes Projekt handelt.

5.1 Was haben die Fachhochschulen bisher geleistet?

Im Rahmen dieser Arbeit wird zunächst davon ausgegangen, dass die Fachhochschulen als ein Erfolgsmodell gelten. Dies wird zumindest von vielen unterschiedlichen Akteuren festgestellt. Die Politik attestiert den Fachhochschulen:

„Wir alle wissen: Fachhochschulen erbringen ausgezeichnete Leistungen bei der praxisnahen Ausbildung ihrer Studierenden und können auch für ausländische Studierende hochattraktiv sein. Sie stehen als Teil eines differenzierten Hochschulsystems mit ihrem eigenen Profil gleichberechtigt neben den Universitäten.“ (Krause 2005: 63)¹²⁵

Die NRW-Landesregierung stellt fest, dass niemand den Erfolg der Fachhochschulen vorhergesehen hat, und betont, dass eine größere Annäherung zwischen Universitäten und Fachhochschulen geschaffen werden sollte. Dafür wird mehr Flexibilität seitens der Universitäten gewünscht, wobei das spezifische FH-Profil gewahrt bleiben sollte (vgl. Brunn 1997).¹²⁶ Der Wissenschaftsrat empfiehlt stets den weiteren Ausbau der Fachhochschulen mit einer Erweiterung des Fächerspektrums und mehr Forschungsmöglichkeiten für Fachhochschulen (WR 2002: 78; WR 1993: 22; WR 1991: 74 f.).¹²⁷ Die Hochschulrektorenkonferenz lobt „den hohen Wert des Studiums an Fachhochschulen“ (HRK

¹²⁵ Peter Krause äußert sich als Ministerialdirektor im BMBF.

¹²⁶ Anke Brunn war 1985-1998 Ministerin für Wissenschaft und Forschung in NRW.

¹²⁷ In der Gründungsphase der Fachhochschulen sah der WR ihre Zukunft im Gesamthochschulkonzept (HRK 2010: 77).

2007a: 5) und bedauert den ausbleibenden Ausbau der FHs (vgl. HRK 1996: 10). Die Berichterstattung in den öffentlichen Medien ist ebenfalls überwiegend positiv (vgl. Spiewak 2000b; Schmidt 2002; Fricke/Mersch 2008) und den Universitäten wird öffentlich empfohlen, von den Fachhochschulen zu lernen (Kerstan 2000). Der Generalsekretär der Stiftung der Deutschen Wirtschaft bezeichnet die Fachhochschulen ebenfalls als ein Erfolgsmodell (Brackmann 1997: 36) und lobt ein „unverkrampftes Miteinander“ (ebd.: 38) zwischen den FHs und der Wirtschaft.¹²⁸ Die wenigen Ausnahmen in der Hochschulforschung, die sich mit dem Thema Fachhochschulen auseinandersetzen, fallen ebenfalls positiv aus. Die FHs werden als „relativ ambitionierter Versuch zur Etablierung einer Alternative zu den Universitäten“ (Teichler 2005 [2004]a: 204) beurteilt und es wird den FHs ein relativ gutes Image bescheinigt (Teichler 2005 [2002]b: 223).

Bei aller Anerkennung seitens der Politik¹²⁹, Wirtschaft¹³⁰ und der Öffentlichkeit lässt sich feststellen, dass zwar die Fachhochschulen stets als ein Erfolgsmodell gelten,¹³¹ allerdings wird nicht weiter spezifiziert, worin der Erfolg der Fachhochschulen im Endeffekt liegt.

Daher kann zwar festgestellt werden, dass die Fachhochschulen viel Anerkennung erlangt haben, woran dieser Erfolg allerdings festgemacht wird, lässt sich nicht bestimmen und daher auch nicht überprüfen. Die einzige Ausnahme hierzu bildet der Wissenschaftsrat¹³². Die Empfehlungen, Gutachten und Berichte des WR erscheinen zum Thema

¹²⁸ Wobei die große Unternehmensnähe der Fachhochschulen sich nicht in der Zusammenarbeit mit Stiftungen äußert. Alle großen Stiftungen privater Unternehmen sind jeweils an Universitäten gekoppelt (vgl. Konegen-Grenier 2009).

¹²⁹ Vgl. Möllemann (1987); Rau (1996: 234); Rau (1997); Mosdorf (1997); Brunn (1992:12); BMBF (2004: 3), Schavan (2009: 20).

¹³⁰ Ein Vertreter der Siemens AG äußert sich im Rahmen einer Vortragsreihe zu „Angewandte Forschung als wesentliche Aufgabe der Fachhochschulen“: "Ich möchte meinen Vortrag einschränken auf die elektronische Industrie und betonen, dass es in unserer Industrie keine Rolle spielt, ob einer von einer Universität oder von einer Fachhochschule kommt, sondern dass Leistung zählt, wenn er befördert werden will." (Hoepfner 1995: 48).

¹³¹ Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es auch einzelne Vertreter aus Wirtschaft, Politik und Gesellschaft gibt, die das Fachhochschul-Modell als gescheitert interpretieren. Allerdings ist im Rahmen der Recherchetätigkeit dieser Arbeit kein diesbezüglicher Anhaltspunkt gefunden worden.

¹³² Der WR beschloss 1978 sich mit den FHs zu beschäftigen, zuvor war der Deutsche Bildungsrat zuständig (Klockner 2010: 12 ff.).

Fachhochschulen regelmäßig in 10-Jahres-Abständen (WR 1981, 1991, 2002, 2010a)¹³³ und beobachten umfassend die Entwicklungen der Hochschullandschaft. Daher sind die Publikationen des WR eine vielversprechende Quelle, um den Erfolg der Fachhochschulen konkreter als bisher möglich zu bestimmen.¹³⁴ Die wichtigsten Empfehlungen und Anmerkungen zu den Fachhochschulen seitens des Wissenschaftsrats sollen an dieser Stelle benannt und in den Kontext der bisherigen Ergebnisse gestellt werden. Dabei sollen die wichtigsten Themen in Form einer knappen Zusammenfassung benannt werden: Ausbau der Fachhochschulen, Fächerspektrum, Studierendenschaft, Studierendenzahl, Abbruchquoten, Berufseinstieg, Anfangsgehälter, Praxisbezug, Forschung und Promotion an Fachhochschulen.

Der WR hat sich von Beginn an für einen verstärkten Ausbau der Fachhochschulen ausgesprochen (WR 1991: 67 f.; WR 2002: 78),¹³⁵ zunächst mit dem Hinweis, schwerpunktmäßig einen regionalen Ausbau zu forcieren. Bei den aktuellen Empfehlungen gilt dieses Ziel als erreicht. Die vorhandene „geographische Dichte“ (WR 2010a: 6) wird als ausreichend bezeichnet. Obwohl über Jahrzehnte ein Ausbau des Fachhochschulsektors erfolgte (innerhalb von 30 Jahren seit der FH-Gründung haben sich die FH-Studienplätze verdreifacht) kommt es immer noch zu keiner Entlastung der Universitäten, da auch dieser Bereich einen Ausbau erfahren hat (vgl. WR 2002: 10). Eine Entlastung der Universitäten erfolgte weder über die Verlagerung der Kapazitäten noch über das Fächerspektrum. Bei der Frage nach der Lehrerbildung hat sich der WR deutlich positioniert und eine Verlagerung an Fachhochschulen präferiert (vgl. WR 2001: 59), da gerade die Lehrerbildung sich durch einen ausgewiesenen Praxisbezug definiere und sich daher im besonderen Maße für die geforderte

¹³³ Darüber hinaus hat sich der WR in diversen weiteren Publikationen thematisch mit den FHs auseinandergesetzt (vgl. WR 2010b, 2006a, 2004, 2001, 1996b, 1993a).

¹³⁴ Wobei die Empfehlungen des WR seitens der FH-Vertreter teilweise sehr kritisch gesehen werden vgl. Gellert (1991).

¹³⁵ 1981 macht der WR keine numerischen Angaben bezüglich des Ausbaus der FHs, sondern empfiehlt in Bezug auf einen Ausbau, dass den diesbezüglichen Investitionen, „die jeweils sachliche gebotene Priorität eingeräumt“ (WR 1981: 57) wird.

Erweiterung des Fächerspektrums¹³⁶ an Fachhochschulen anbieten (ebd.: 61 ff.). Allerdings wurden diese Empfehlungen nicht annähernd umgesetzt.¹³⁷

Bei der Frage nach dem Erfolg der Fachhochschulen ist es notwendig, die Entwicklung der Studierenden sowie deren Werdegang nach dem Studium zu betrachten. Die Studierendenzahlen haben sich bundesweit seit den 50er Jahren, wie bereits gezeigt wurde, stetig erhöht (vgl. Abbildung 2). Teilweise sind die Studierendenzahlen an den Fachhochschulen sogar überproportional gegenüber den Universitäten angestiegen. Ein Umstand, der an vielen Fachhochschulen zu einer Zulassungsbeschränkung der Studiengänge führte (vgl. WR 2010a: 34). Die Zulassungsbeschränkung resultierte darin, dass zunehmend Studierende, die keinen Studienplatz an einer FH erhielten, einen Studienplatz an der Universität wählten. Eine Entwicklung, die seitens der Landesregierung in NRW zu einem frühen Zeitpunkt als eine bildungspolitisch falsche Entwicklung angesehen wurde. Das liegt unter anderem daran, dass ein Studium an der Universität meistens mit höheren Kosten verbunden ist (vgl. Brunn 1992: 37, 60). Ein Studienplatz an einer Universität, je nach Studienfach, kann bis zu dreimal so viel kosten wie an einer Fachhochschule. In NRW belaufen sich die Kosten pro Professur an Fachhochschulen auf 174.390 Euro gegenüber 633.500 Euro an Universitäten¹³⁸ im Jahr 2008 (Statistisches Bundesamt 2011: 38). In den Ingenieurwissenschaften liegen die laufenden Kosten pro Professor im Jahr 2008 an den Universitäten bei 400.200 Euro und an FHs bei 113.970 Euro (ebd.: 39). Die laufenden Ausgaben je Studierenden belaufen sich in NRW an Universitäten auf 7.590 Euro im Jahr 2008, an FHs dagegen auf 3.410 Euro (ebd.: 36).¹³⁹

¹³⁶ Die Empfehlungen des WR in Bezug auf das Studienangebot an Fachhochschulen orientierten sich verstärkt an einem thematischen Ausbau von bereits bestehenden Studienrichtungen an Fachhochschulen (vgl. WR 1981: 35).

¹³⁷ Die kooperative Lehrerbildung der FH Münster ist hierzu die einzige Ausnahme in NRW (vgl. Kapitel 3.3).

¹³⁸ Damit sind die laufenden Ausgaben (Grundmittel) je Professor gemeint, die der Hochschulträger für Forschung und Lehre für laufende Zwecke zur Verfügung stellt pro Jahr. Der Bundesdurchschnitt liegt bei 572.280 Euro für Universitäten und bei 158.890 Euro bei Fachhochschulen. (Statistisches Bundesamt 2011: 38).

¹³⁹ Diese Angaben können je nach Bundesland variieren: in Hamburg belaufen sich die Ausgaben an Universitäten je Studierenden auf 10.110 Euro gegenüber 1.660 Euro an Fachhochschulen (Statistisches Bundesamt 2011: 36).

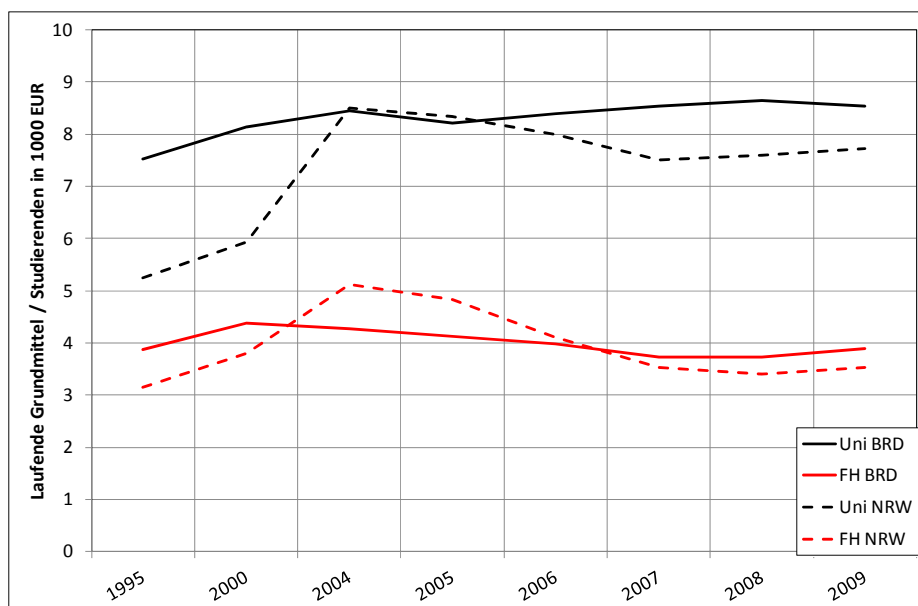


Abbildung 5: Grundmittel pro Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen in NRW und Deutschland (in 1000 EUR). Eigene Darstellung nach Angaben des Bildungsberichts 2012.¹⁴⁰

Andere Untersuchungen kommen zu dem Ergebnis, dass nicht grundsätzlich davon gesprochen werden kann, dass das Studium an Fachhochschulen gegenüber Universitäten kostengünstiger sei (vgl. Leitner 2009). Daher überrascht es, dass der Ausbau von Studienplätzen an Universitäten teilweise stärker berücksichtigt wurde (WR 2004: 9 f.).

An dieser Stelle kann festgestellt werden, dass das Modell Fachhochschule seitens der Studierenden sehr gut angenommen wurde. Allerdings hat sich zu den steigenden Studierendenzahlen die personelle Ausstattung der Fachhochschulen nicht proportional weiter entwickelt. Das äußert sich in der zunehmenden Verschlechterung der Betreuungsrelationen um 70 % seit 1975 (HRK 1992: 9). Hierin sieht der WR eine Gefahr für die „Qualität der akademischen Ausbildung“ (WR 2010: 60), da sich dieser Negativ-Trend bei der Betreuungsrelation auf das gesamte Fächerspektrum der Fachhochschulen bezieht.¹⁴¹ Ein Faktor, welcher der Landespolitik in NRW bewusst war. Pinkwart¹⁴² formuliert das Ziel, die Fachhochschulen auf 40 % der Studienplätze auszubauen und die Betreuungsrelation besonders an FHs zu verbessern (vgl. Seiler 2010b).

¹⁴⁰ www.bildungsbericht.de.

¹⁴¹ Wobei die Betreuungsrelationen immer noch viel besser an Fachhochschulen als an Universitäten ist: 2008 ausfällt 40,5 Studierende auf eine Professur an Fachhochschulen und 58,4 Studierende auf eine Professur an der Universität (WR 2010a: 23).

¹⁴² Andreas Pinkwart, Minister für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen, 2005-2010.

Im Zusammenhang mit den verschlechterten Betreuungsrelationen steht auch die ansteigende Dauer der Studienzeit an FHs.¹⁴³ Ein Problem für die Fachhochschulen, da im Vergleich zur Universität die kürzere Studienzeit der Fachhochschulen ein starkes Profilelement war und diese eine besondere Attraktivität für Studieninteressierte ausmachte (vgl. Klinger 1996: 9). Dieser Umstand wurde von der NRW-Landespolitik mit Sorge beobachtet (vgl. Brunn 1992: 19, 44) und seitens der Hochschulforschung kritisch beanstandet, da sich die Studienzeiten¹⁴⁴ teilweise über denen der Universitäten befanden (vgl. Müller-Böling 1996: 2, 9). Mit dieser Entwicklung wurde ein potentieller Vorteil gegenüber Universitäten vernachlässigt (vgl. Bode 1990: 135). Die Verschlechterung der Betreuungsrelation scheint sich dagegen nicht bei den Zahlen der Studienabbrecher zu äußern. Hier zeigt die Statistik einen durchschnittlichen Wert von 20 % Abbrecherquote und einen Schwund von 30 % (vgl. WR 2002: 21, WR 2010: 116), wobei die methodische Problematik, die diese Zahlen mit sich bringen, nicht unerwähnt bleiben sollte. Es ist immer noch schwierig, die tatsächlichen Abbrecher- und Schwundquoten statistisch zu erheben.¹⁴⁵ Ein Punkt kann allerdings festgehalten werden: Die Studienabbruchquote an Fachhochschulen ist geringer als an Universitäten. Diesbezüglich zeichnen Erhebungen zu diesem Thema ein eindeutiges Bild (vgl. Gensch/Sandfuchs 2007: 7). Die geringeren Abbruchquoten an FHs werden der klaren Strukturierung der Studiengänge, dem Praxisbezug und der immer noch besseren Betreuungsrelation in Vergleich zu Universitäten zugeschrieben (Ederleh 2003: 20). Zusätzlich entspricht das Studium an der FH mehr den Erwartungen der Studierenden, im Vergleich zum Studium an der Universität¹⁴⁶. Dies führt zu geringeren Enttäuschungen in Bezug auf das Studium und somit einer weniger ausgeprägten Desillusionierung bezüglich der eigenen Studienmotivation (vgl. ebd.). Im

¹⁴³ Die Fachstudiendauer an Fachhochschulen hat sich seit 1977 durchgängig über alle Fächer um etwa ein Drittel auf knapp fünf Jahre erhöht (vgl. WR 2002: 20). Eine Entwicklung, die seitens der Hochschulforschung als sehr negativ angesehen wird (vgl. Teichler 2005 [1993]: 176).

¹⁴⁴ Die ursprüngliche Regelstudienzeit an Fachhochschulen betrug sechs Semester und die Empfehlungen des WR betonten von Anfang an daran festzuhalten, da der Arbeitsmarkt die Absolventen aufnahm und damit die erworbene Berufsqualifikation nicht in Frage stand (vgl. WR 1981: 29).

¹⁴⁵ Die Studienabbrecherquote bezieht sich auf einen Studienanfängerjahrgang und die Schwundquote bezieht sich auf Studierende eines Jahrganges, die keinen Abschluss in dem ursprünglich immatrikulierten Bereich an einer einzelnen Hochschule erlangt haben. Bei der Schwundquote ist der Anteil der Studienabbrecher sowie der Studienwechsler enthalten (vgl. HIS 2003: 4).

¹⁴⁶ Dennoch gelten die Abbrecherquoten an FHs in der Presse als zu hoch (vgl. Wiarda 2009a).

Vergleich zu Studierenden an den Universitäten kann ein höherer Anteil der FH-Studierenden bereits vor Studienbeginn eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen.¹⁴⁷ Eine Entwicklung, die sich auf den Umgang mit einem Studium positiv auswirkt und der traditionellen Klientel der Fachhochschulen entspricht (vgl. Kapitel 2.1.1.4). Allerdings hat sich die Studierendenschaft der Fachhochschulen über die vier Jahrzehnte ihres Bestehens verändert. Der zunehmende Anteil der Abiturienten (WR 1991: 25 f.; WR 2010: 113)¹⁴⁸ wurde von Fachhochschulvertretern positiv wahrgenommen (vgl. HRK 2010 [1990]: 295).¹⁴⁹ In aktuellen Publikationen bewerten einige FH-Vertreter Abiturienten sogar als Zielgruppe von Fachhochschulen (Buchholz/Litzcke/Linssen 2010a), obwohl dies eigentlich nicht dem Selbstverständnis der Fachhochschulen entsprechen sollte.¹⁵⁰ In einem Positionspapier der Fachhochschulen-Rektorenkonferenz aus dem Jahre 1990 heißt es:

"Fachhochschulen erfüllen neben ihrer grundsätzlichen hochschulpolitischen Funktion in einem horizontal differenzierten Hochschulsystem seit jeher eine besonders wichtige soziale Funktion: Sie sind eines der wichtigsten Medien in der Herstellung sozialer Chancengleichheit und damit ein Motor der sozialen Mobilität." (Ebd.: 310)

Inwieweit Fachhochschulen diesem selbstformulierten Anspruch gerecht wurden, ist letztendlich schwierig zu beurteilen. Bisher sind an den Fachhochschulen mehr Studierende immatrikuliert, die aus „niedrigen“ sozialen Herkunftsgruppen stammen: 20 % an FHs im Vergleich zu 13 % an Universitäten. In Fall einer Herkunft aus „hohen“ sozialen Gruppen verhält es sich 25 % an den Fachhochschulen zu 41 % an den Universitäten (vgl. WR 2010: 111). Damit erfüllen die Fachhochschulen durchaus eine Funktion im Sinne einer sozialen Mobilität.¹⁵¹ Kritik am Rückgang von Studierenden mit Fachabitur oder vergleichbaren

¹⁴⁷ Hier reicht das Spektrum von 11 % zum Wintersemester 1985/6 bis 27 % zum Wintersemester 1996/97 und 22 % zum Wintersemester 1998/99 (vgl. WR 2002: 23).

¹⁴⁸ Statistisch gesehen ist der Anteil der Abiturienten an Fachhochschulen, die in einer Großstadt oder deren unmittelbarer Nähe sind, höher, als es aufgrund der soziographischen Struktur bei regional ausgerichteten Einrichtungen der Fall ist (vgl. Winkler 1992: 276).

¹⁴⁹ Allerdings wird in diesem Zusammenhang stets ganz allgemein von Abiturienten gesprochen. Eine ältere Studie, die allerdings diesen Punkt differenziert, stellt über Abiturienten an Fachhochschulen fest: „Es besteht eine unverkennbare Tendenz, daß Abiturienten, die sich vor allem durch eine Negativauswahl hinsichtlich schulischer Leistungen, intellektueller Fähigkeiten sowie Motivation und Wissenschaftsorientierung auszeichnen.“ (Borchert 1989: 207).

¹⁵⁰ Der steigende Abiturientenanteil bei Fachhochschulen wird von der Hochschulforschung als eine Steigerung der Attraktivität der Fachhochschulen angesehen, allerdings auch als ein Verlust von Profilelementen (Vgl. Borchert 1989: 19).

¹⁵¹ Allgemein gilt für das deutsche Bildungssystem, dass eine zu starke Koppelung zwischen Herkunft und beruflicher Zukunft vorherrscht (vgl. McKinsey 2008: 51).

Qualifikationen wird seitens der FHs nicht formuliert. Das ist einerseits verständlich, da die Abiturienten nachweislich erfolgreicher in Bezug auf Studienabbruch und Regelstudienzeit an FHs studieren (vgl. Gensch/Sandfuchs 2007: 23), allerdings wird diesbezüglich den FHs vorgeworfen, dass sie mit dieser Entwicklung ihre „soziale Offenheit verspielen“ (Teichler 2005 [2004]a: 199).

Darüber hinaus kann kritisch angemerkt werden, dass die Fachhochschulen sich seit ihres Bestehens nicht um Studierende mit einer beruflichen Qualifikation¹⁵² mit zusätzlichen Programmen bemüht haben bzw. die Anzahl von dualen Studiengängen sowie Weiterbildungsangeboten¹⁵³ nicht signifikant erhöht haben, um für Berufstätige zunehmend attraktiv zu sein.¹⁵⁴ Eine internationale Vergleichsstudie hat ergeben, dass Förderprogramme und Initiativen die Anzahl der nicht-traditionellen Studierenden erhöhen kann (vgl. Nickel/Leusing 2009: 12). Die Anzahl der kooperativen bzw. dualen Studiengänge liegt bei unter 1 % des gesamten Studienangebotes in Deutschland (vgl. Anders 2003: 139).¹⁵⁵ Nur 4 % der deutschen Studierenden studieren in Teilzeit gegenüber 30 % der Studierenden in England (vgl. Banscherus/Gulbins/Himpele/Staack 2009: 62). Es bleibt ein Vorwurf an die Fachhochschulen bestehen, der sich nicht unmittelbar widerlegen lässt:

"Dabei wird vermutet, daß die Fachhochschule "Auffangfunktionen" für sozial Schwächere, weniger Befähigte oder geringer motivierte Abiturienten übernehmen könnte, besonders, wenn sie später als Studenten von Universitäten an Fachhochschulen wechseln, oder wenn

Zur Herkunft von Studenten an FHs und Universitäten (vgl. Fichtner 1982: 16-19).

¹⁵² Die mangelnden Möglichkeiten für beruflich Qualifizierte Zugang zur Hochschule zu finden, war ein stetiger Kritikpunkt am deutschen Hochschulsystem (vgl. McKinsey 2008: 69; Peisert/Framheim 1979: 104; Seiler 2010a). Die Problematik gilt in der Forschung als „so alt wie die Bundesrepublik“ (Nickel/Leusing 2009: 16) und der diesbezügliche „Nachholbedarf“ im Bereich lebenslanges Lernen steht außer Frage, vor allem im internationalen Vergleich (vgl. Banscherus/Gulbins/Himpele/Staack 2009: 66 ff.).

Der KMK Beschluss vom 06.03.2009 „Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung“ soll diesbezüglich Abhilfe leisten, wobei jedes Bundesland mit seinem eigenen Reglement weiterhin zur einer „Unübersichtlichkeit“ der Thematik beiträgt (vgl. Nickel/Leusing 2009: 59 f.).

¹⁵³ Weiterbildung spielt an deutschen Hochschulen nur eine geringe Rolle (vgl. MWF 1988: 52) und ihre Umsetzung ist über den Status „einzelner Experimente nicht hinausgekommen.“ (Peisert/Framheim 1979: 104).

„Im Weiterbildungsmonitor des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung macht der Anteil der Universitäten, Fachhochschulen und Akademien [an Weiterbildungsangeboten, E.H.] 2011 gerade mal drei Prozent aus.“ (Straush 2012).

¹⁵⁴ Der Anteil der immatrikulierten Studierenden, die ihre Hochschulzulassung über ihre berufliche Qualifikation erlangt haben, liegt bundesweit an allen Hochschularten unter 1 % der gesamten Studierendenschaft (vgl. Teichler/Wolter 2004: 1).

sich die Abiturientenquote bei den Fachhochschulstudenten deutlich erhöht. Solche Thesen finden jedoch wenig Zustimmung bei den Fachhochschulprotagonisten, die lieber auf die zunehmende Attraktivität ihres Hochschultyps hinweisen, die sich sowohl in der absoluten Erhöhung ihrer Studentenzahlen in den letzten zehn Jahren als auch in erhöhten Anteilsquoten von Abiturienten ausdrückt." (Winkler 1992: 274).¹⁵⁶

Die größere Tendenz für nicht-traditionelle Studierende ein Studium an FHs aufzunehmen gilt als belegt: Studierende, die über den Dritten Bildungsweg ein Hochschulstudium aufnehmen sind dreifach so stark an FHs als an Universitäten vertreten. Bei Studierenden über den Zweiten Bildungsweg liegt die Anzahl an FHs weit über dem Doppelten gegenüber Universitäten (vgl. Nickel/Leusing 2009: 50). Dies liegt besonders an der Anwendungsorientierung des FH-Studiums, welches neben flexiblen Lehr- und Lernformen eines Fernstudiums das wichtigste Kriterium für die Wahl der Hochschule abbildet (vgl. ebd.: 111).

Ähnlich verhält es sich mit der Weiterbildung an FHs sowie Universitäten. Der WR hat seit den 80er Jahren die Weiterbildung¹⁵⁷ als eine potentielle Aufgabe nicht nur bei den Fachhochschulen, sondern ebenfalls bei den Universitäten angesehen. Beide Hochschularten vernachlässigen diesen Punkt allerdings weiterhin. Dies geht aus den WR-Empfehlungen zum Punkt Weiterbildung (WR 1991: 98) hervor. Weiterbildungsangebote werden von allen Hochschularten insgesamt mit 3 % besetzt, und dies hat sich über einen Zeitraum von vier Jahren nicht geändert (vgl. Straush 2012).

Nachdem gezeigt wurde, dass die Studierendenzahlen an Fachhochschulen und die Abbruchquoten sich zumindest konstant verhalten, stellt sich die Frage, wie es sich um die Absolventen und deren beruflichen Werdegang verhält. Ein ebenfalls wichtiges Erfolgskriterium für eine Hochschuleinrichtung. Diese Frage lässt sich nicht eindeutig beantworten, da hierzu Positionen verschiedenartig ausfallen. Leuze/Allmendinger vertreten im Rahmen ihrer Untersuchungen die Meinung, dass es zwischen FH- und Universitäts-Abschlüssen auf dem Arbeitsmarkt „fast überhaupt“ keine Unterschiede mehr gibt

¹⁵⁶ Winklers Untersuchungen beziehen sich ausschließlich auf Studierende aus den Bereich der Ingenieur-, und Wirtschaftswissenschaften sowie der Sozialpädagogik (Winkler 1992).

¹⁵⁷ Vgl. WR (1981: 23).

(Leuze/Allmendinger 2008: 74).¹⁵⁸ Gleiches gelte auch für die Reputation der beiden Hochschuleinrichtungen. Auch hier werden kaum noch Unterschiede festgestellt (ebd.: 68). Eine Studie des Bayrischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung besagt, dass 75 % der FH-Absolventen gegenüber 65 % ihrer Kommilitonen an der Universität nach dem Studienabschluss eine Vollzeitbeschäftigung erlangen. Eine weitere Studie spricht sich stärker zu Gunsten der FHs aus, danach gehen 75 % der FH-Bachelorabsolventen neun Monate nach dem Abschluss einer regulären Erwerbstätigkeit nach, gegenüber nur knappen 30 % der Universitätsabsolventen (vgl. Banscheraus/Gulbins/Himpele/Staack 2009: 38). Dagegen steht der Standpunkt eines Vertreters der Wirtschaft, der für die Unternehmensberatung Roland Berger tätig ist: "Die Beratungsfirma Roland Berger stellt praktisch keine Absolventen von Fachhochschulen ein!" (Bloching 2002: 44). Weiter im Text heißt es, dass FHs trotz aller Beteuerungen weiterhin Hochschulen zweiter Klasse seien (ebd.: 49). Die Berichterstattung in den überregionalen Medien ist ebenso indifferent zu diesem Thema. Einerseits schreibt die FINANCIAL TIMES, es sei Unternehmen „völlig gleich“, von welcher Hochschule oder welcher Hochschulart die Bewerber kämen (vgl. Brinkman 2010), und andererseits empfiehlt DER SPIEGEL seinem Lesern, wer im beruflichen Sinne hoch hinaus wolle soll besser an einer Universität als an einer Fachhochschule studieren (Friedmann 2007). Andere Punkte sprechen dagegen eindeutig für die Fachhochschulen. Lediglich 3 % der Fachhochschul-Absolventen sehen sich als gescheitert an beim Einstieg in die Berufswelt. Das sind 50 % weniger, als es bei Universitäts-Absolventen der Fall ist (Dörfler 2005: 110). Die geringere Arbeitslosenquote bei FH-Absolventen wird von weiteren Quellen belegt. Bereits in den 80er Jahren fiel die Arbeitslosenquote geringer gegenüber Universitäts-Absolventen (Winkler 1992: 270) aus, eine Feststellung, die auch seitens des WR mit der aktuellsten Stellungnahme belegt wird, obwohl der Unterschied bei relativ geringen 0,5 % liegt (vgl. WR 2010: 117).

Als ein weiterer Pluspunkt für die FHs gilt, dass sich gemäß einer HIS-Studie ein Drittel der Absolventen bereits nach fünf Jahren im Beruf in einer Führungsposition wieder findet. Bei

¹⁵⁸ Eine europaweite Studie hat ergeben, dass deutsche Absolventen sich im Vergleich zu ihren europäischen Kommilitonen am besten vorbereitet fühlen. Hier wurde allerdings nicht zwischen den jeweiligen Hochschularten unterschieden (vgl. Brennan 2008: 43)

den Absolventen der Universität sei es dagegen nur ein Fünftel (vgl. Fricke/Mersch 2008).¹⁵⁹ In Bezug auf den Verdienst der Absolventen stehen die Fachhochschulen zunächst besser dar. Mit 700 Euro mehr im Jahr beim Einstiegsgehalt liegen die FH-Absolventen des Prüfungsjahres 2001 vor ihren Kommilitonen an Universitäten (vgl. WR 2010: 119). Da es sich hierbei um einen Durchschnittswert aller Fächergruppen handelt, wird sogleich betont, dass je nach Fächergruppe durchaus ein höheres Einkommen bei Absolventen der Universität vorliegen kann (ebd.). Das positive Ergebnis der Einstiegsgehälter sowie die Einstiegspositionen für die FH-Absolventen gelten allerdings nur eingeschränkt, da es sich hierbei ausschließlich um Ergebnisse des unmittelbaren Berufseinstiegs handelt. Inwiefern dieser kleine Vorsprung über das gesamte Berufsleben gegenüber Absolventen der Universität eingehalten wird, kann zum jetzigen Zeitpunkt für den Prüfungsjahrgang 2001 statistisch noch nicht erhoben werden.¹⁶⁰ Auf die Frage nach den unterschiedlichen Gehältern von Absolventen der FHs und Universitäten liegen unterschiedliche Antworten vor. Einige Quellen besagen, dass FH-Absolventen geringere Gehälter erhalten als Absolventen von Universitäten (vgl. Fuchs/Sixt 2008: 83; vgl. Hartung/Krais 1990: 189-190), und andere Quellen attestieren den FH-Absolventen einen höheren Verdienst als ihren Kommilitonen an Universitäten (vgl. Schomburg 2008: 59 f.).

In Bezug auf die Berufswelt kann davon ausgegangen werden, dass die FH-Absolventen sich besonders gut durch den hohen Praxisbezug ihres Studiums auf ihr Berufsleben vorbereitet sehen. Allerdings haben Studien gerade diesen Punkt nicht eindeutig bestätigt. FH-Absolventen sehen im Praxisbezug durchaus eine höhere Nützlichkeit, aber "auch keineswegs die verbreitete Annahme, dass Fachhochschulen im Hinblick auf die Nützlichkeit des Studiums den Universitäten voraus sind" (Schomburg 1998: 159). Die bereits zitierte Studie von Winkler kommt zu einem ähnlichen Ergebnis: Die These, dass FH-Absolventen aufgrund ihres praxisorientierten Studiums größere Chancen als ihre Universitäts-Kommilitonen bezüglich "einer ihrer Qualifikation entsprechenden Beschäftigung hätten" (Winkler 1992: 285), kann nicht bestätigt werden. Teichler postuliert ebenfalls, dass FH-

¹⁵⁹ Für die abschließende Auswertung der Befragung 20 Jahre nach Erwerb der Hochschulreife siehe HIS 2012.

¹⁶⁰ Eine HIS - Studie, die eine Absolventen Befragung 20 Jahre nach der Erlangung der Studienberechtigung unternommen hat, besagt, dass das durchschnittliche Nettomonatseinkommen der Universitätsabsolventen über dem der FH – Absolventen liegt, allerdings nur um einen Betrag von 56 Euro (HIS 2010: 39).

Absolventen sich nicht besser vorbereitet auf das Berufsleben fühlen als es bei ihren Kommilitonen an der Universität der Fall sei (vgl. Teichler 2005[2002]: 50). Er sagt allerdings an gleicher Stelle, dass FH-Absolventen die bessere Beschäftigungsaussichten hätten (vgl. ebd.: 47; 50). Als der Stifterverband 2005 alle Hochschulen aufforderte sich an einer Ausschreibung zu Reformstudiengängen zu beteiligen, konnte keiner der 26 Anträge von Fachhochschulen in der Endauswahl berücksichtigt werden. Überraschenderweise kritisierte der Stifterverband an den FH-Anträgen den mangelnden Praxisbezug (vgl. Ehrenberg 2005: 48). Die Ergebnisse der Studie sowie der Ausschreibung überraschen, da sie nicht dem stark praxisorientierten Profil der Fachhochschulen entsprechen. Dies zeigt, dass der eigene Anspruch der Fachhochschulen sich an „den Erfordernissen des Arbeitsmarktes, als dem Anwendungsgebiet des Erlernten und damit dem Bewährungsfeld ihrer Absolventen [...]“ messen zu lassen und „letztendlich Rang und Ansehen der Fachhochschulen ab[zu]leiten“ (Ehmann 1981b: 4) sich schwierig gestaltet.

Hinsichtlich der Forschungstätigkeiten der Fachhochschulen stellt der WR fest, dass mittlerweile die Forschung und Entwicklung in allen Landesgesetzen, wenn auch nicht in einheitlicher Form, als eine Aufgabe der Fachhochschulen festgeschrieben ist (WR 2002: 6). Zur Stärkung der FH-Forschung empfiehlt der WR erstmalig den Ausbau eines akademischen Mittelbaus an den Fachhochschulen (WR 2010: 10, 80) sowie die Etablierung von Professuren mit nur 9 SWS in ausgewählten forschungsstarken Bereichen, um die FH-Forschung zu stärken (ebd.: 79). Im Vergleich zu den vorherigen Empfehlungen ist dies eine neue Entwicklung.¹⁶¹ In einem weiteren Punkt ist der WR in allen seinen Empfehlungen einer Meinung geblieben: Ein Promotionsrecht an Fachhochschulen ist nicht vorgesehen. Der WR betont stets, dass die Durchlässigkeit für FH-Absolventen, die eine Promotion an der Universität anstreben, gewährleistet sein muss, und er spricht 2010 erstmals von einer Diskriminierung gegenüber FH-Absolventen, die seitens der Universitäten als „inakzeptabel“ tituliert wird (ebd.: 88). Dennoch empfiehlt der WR auch weiterhin ein kooperatives Promotionsverfahren zwischen Fachhochschulen und Universitäten (ebd.: 86), auch wenn dieses Modell in einem Zeitraum von 40 Jahren kaum in zufriedenstellender Form für die

¹⁶¹ Grundsätzlich stand der WR der Forschung an Fachhochschulen offen gegenüber, wenn auch mit Einschränkungen: „Darüber hinaus kann es in einzelnen Fällen sinnvoll sein, bei günstigen personellen und sachlichen Voraussetzungen und nach Abstimmung mit anderen Einrichtungen am Ort oder in der Region [...] auch an Fachhochschulen Einrichtungen für Forschung und Entwicklung zu schaffen.“ (WR 1981: 51).

Fachhochschulen erfolgt sei.¹⁶² Allerdings wurde in den Empfehlungen von 1981 die Möglichkeit für FH-Absolventen, eine Promotion zu tätigen, nicht thematisiert. Die Durchlässigkeit für qualifizierte FH-Absolventen, ein Weiterstudium an einer Wissenschaftlichen Hochschule zu ermöglichen, war ein erklärtes Ziel des WR, allerdings nur „wenn ein gewisser Rahmen eingehalten wird“ (WR 1981: 38), der nicht weiter ausgeführt wurde. Grundsätzlich war ein Hochschulwechsel nach dem Erlangen eines FH-Diploms vorgesehen, ein vorheriger Wechsel, sprich vor einem ersten FH-Studienabschluss, galt als „nicht erstrebenswert“ (ebd.: 39). Die mangelnde Durchlässigkeit für die FH-Absolventen stellt dabei besonders die Gleichwertigkeit der beiden Hochschularten in Frage (vgl. Borchert 1989: 359).

Abschließend stellt der WR 2010 fest, dass sich das „Funktions- und Anforderungsspektrum“ der Fachhochschulen erheblich erweitert hat. „Dennoch ist die hochschulrechtliche Typendifferenz zwischen Universität und Fachhochschule weiterhin funktional und soll bestehen bleiben.“ (WR 2010a: 5) Die Option, neue Hochschulformen zu ermöglichen, soll gegeben sein, allerdings soll „die Zuordnung zu einem bestehenden Typ der Regelfall“ bleiben (ebd.). Damit bleibt sich der WR über vier Jahrzehnte treu hinsichtlich seiner Empfehlungen zur Fachhochschule: Von Beginn an betont der WR die Einheitlichkeit der Hochschularten im tertiären Bereich und verwehrt sich jeglicher Hierarchisierung in diesem Sektor (vgl. WR 1981: 25), mit dem Ergebnis, dass es die horizontale Differenzierung des Hochschulbereichs weiterhin bestärkt und bestätigt wird.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Fachhochschulen zweifellos Erfolge vorzuweisen haben: Nach 40-jährigem Bestehen sind sie bundesweit in der Bildungslandschaft etabliert und den Empfehlungen des WR folgend soll dies auch zukünftig so bleiben. Die Studierendenzahlen sind regelmäßig angestiegen, teilweise überproportional gegenüber den Studierendenzahlen der Universitäten. Die Abbruchquote sowie die Arbeitslosenquote bei FH-Studierenden sowie Absolventen sind geringer als es bei ihren Kommilitonen an der Universität der Fall ist. Ebenfalls im Vergleich zu den Universitäten

¹⁶² 1987 gab es bereits einen Beschluss der Westdeutschen Rektorenkonferenz, der besagt, dass FH-Absolventen ohne zeitlichen Verlust zur Promotion zugelassen werden sollten (Klockner 2010: 49). Gefolgt von einem entsprechenden KMK Beschluss vom 3./4.12.1992 (ebd.: 52) sowie einem HRK Beschluss von 1995 (ebd.: 51) – allerdings jeweils ohne die gewünschte Umsetzung seitens der Universitäten.

finden FH-Absolventen sich schneller in einem Job ein und erhalten ein höheres Einstiegsgehalt.

Inwieweit dürfen diese Punkte tatsächlich als ein Erfolg der Fachhochschulen angesehen werden? Welcher Aspekt dieser Erfolgsmeldungen ist direkt auf Strategien und Initiativen der Fachhochschulen zurückzuführen? Und welcher Aspekt ist einfach anderen Umständen geschuldet? Dass ein zunehmend größer werdender Teil eines Jahrganges ein Studium beginnt, ist kein Verdienst der Fachhochschulen. Dass 20 % der FH-Absolventen bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen haben und diese Erfahrung sich positiv bei einem erneuten Eintritt ins Berufsleben äußert, ist naheliegend. Die Umstände wirken sich positiv auf die FH-Statistik, ohne zu differenzieren, inwieweit das praxisorientierte Studium den Berufseinstieg fördert. Die positive Statistik steht einzelnen Studien gegenüber, welche die Erfolgsbilanz trüben:

"Ein bemerkenswertes Ergebnis besteht darin, dass die den Fachhochschulabsolventen häufig zugeschriebene leichtere Integration in den Arbeitsmarkt nicht belegt werden konnte: Fachhochschulabsolventen suchen im Durchschnitt länger nach einer beruflichen Eingangsposition, sind häufiger mit ihrer beruflichen Situation unzufrieden und können im Durchschnitt ihre Qualifikation weniger adäquat einsetzen als ihre KommilitonInnen von Universitäten [...]" (Winkler 1998: 197).

Ferner gibt es Aspekte, die eindeutig nicht als ein Erfolg der Fachhochschulen gelten: Die Betreuungsrelationen haben sich verschlechtert und die Studienzeiten haben sich verlängert.¹⁶³ Das praxisorientierte Studium bewährt sich nicht in der gewünschten Form und ist Anlass für Kritik (vgl. Kapitel 5.2). Die Studierendenschaft an Fachhochschulen verändert sich zunehmend, die soziale Mobilität ist nicht mehr gewährleistet und die Möglichkeit, für die eigenen Absolventen Promotionsmöglichkeiten zu eröffnen, ist immer noch nicht ausreichend gegeben. Aber auch hier muss die Frage gestellt werden, ob bei diesen Punkten tatsächlich von einem Scheitern der Fachhochschulen gesprochen werden kann. Und bei welcher Kritik läge die „Schuld“ ausschließlich bei den Fachhochschulen? Wenn die Anzahl der Studierenden ansteigt, die finanzielle Ausstattung der Hochschulen dagegen nicht, ist eine Verschlechterung der Betreuungsrelation dann noch vermeidbar? Oder die damit verbundene Verlängerung der Studienzeiten? Kann die Frage nach sozialer

¹⁶³ FHs verkennen den Vorteil der kürzeren Studienzeiten gegenüber Universitäten (Bode 1990: 135) und werden aufgefordert, sich der Problematik ihrer zunehmend längeren Studienzeiten anzunehmen (Schulze 1999: 23).

Mobilität in der Tat von einer Hochschulart angemessen bewerkstelligt werden, oder ist dafür eine politische Lösung unumgänglich? Die oft als zu gering kritisierte Anzahl an nicht-traditionellen Studierenden kann ebenfalls mit dem Umstand zusammenhängen, dass 16 Bundesländer insgesamt 30 unterschiedliche Zugangsregelungen für beruflich qualifizierte Personen formuliert haben (vgl. vgl. Banscherus/Gulbins/Himpele/Staack 2009: 59).

Damit zeigt sich, dass die Erfolge, die den Fachhochschulen bescheinigt werden, weiterhin nicht überprüfbar sind. Viele der Errungenschaften sowie der Misserfolge sind nicht alleine auf die Fachhochschulen zurückzuführen. Daher muss ein weiterer Versuch unternommen werden, um Erfolgskriterien zu generieren, die auch überprüfbar sind.

Das folgende Kapitel widmet sich daher den von Fachhochschulen selbstformulierten Zielen.

5.2 Was haben die Fachhochschulen bisher gefordert?

Ähnlich wie die Veröffentlichungen des Wissenschaftsrats eignen sich die Empfehlungen, Diskussionspapiere und Positionsbestimmungen der Fachhochschulrektorenkonferenz (FRK)¹⁶⁴, um die Forderungen und somit die selbstgesteckten Ziele der Fachhochschulen zu bestimmen. Die Zweckmäßigkeit der FRK-Dokumente zeigt sich auch in der Selbstdefinition der FRK. In der 2. Satzung der FRK vom 19.11.1973 heißt es: „Die FRK informiert zu diesem Zweck ihre Mitglieder über die hochschulpolitische Entwicklung, stellt Probleme fest und erarbeitet Zielvorstellungen.“ (HRK 2010: 106) Daher können anhand dieser Dokumente die Entwicklung von Fachhochschulen in Form von Beschlüssen und die damit formulierten Forderungen aufgezeigt werden.

Im Zeitraum 1972 - 1995 beschäftigten folgende Punkte die FRK und gingen in konkrete Forderungen der Fachhochschulen ein:

- Mitgliedschaft von Fachhochschulen in Organisationen wie WRK, DAAD, WR, DFG.

¹⁶⁴ Die FRK bestand von 1972-1995 als bundeseinheitliche Interessenvertretung der Fachhochschulen. Ab 1974 konnten die FHs Mitglieder der WRK, dem freiwilligen Zusammenschluss der Hochschulen in der BRD seit 1949, werden, allerdings als Mitglieder ohne Stimmrecht. Die FHs waren mit nur einem Stimmrecht pro Bundesland vertreten. Die Universitäten hatten dagegen pro Institution ein Stimmrecht. Ab 1993 waren die FHs in der HRK (ehemalige WRK) mit 16 von 52 Stimmen im HRK-Senat vertreten und mit 36 Stimmen von 125 Stimmen im HRK-Plenum. Die Stimmberechtigung der FH richtete sich nach der Studierendenzahl, unter Berücksichtigung, dass jedes Bundesland zumindest mit einer Stimme vertreten war. Im Jahr 1995 wurde die FRK aufgelöst und damit „verzichteten die Fachhochschulen auf eine Interessenvertretung im Sinne eines eigenständigen Verbandes wie der FRK“ (HRK 2010: 5).

Keine der wissenschaftlichen oder bildungspolitischen Mitgliedschaften erfolgte unmittelbar mit der Gründung der Fachhochschulen. Mit einer Satzungsänderung der WRK vom 06.11.1973 war es den FHs möglich, ein stimmberechtigtes Mitglied pro Bundesland zur WRK zu entsenden.¹⁶⁵ Die Aufnahme der Fachhochschulen als Mitglieder beim DAAD erfolgte erst 1987, obwohl bereits 1976 die Zusammenarbeit mit dem DAAD ein Punkt auf der 22. Ordentlichen Sitzung des Länderausschusses war. In einem kürzeren Zeitrahmen wurde die Mitgliedschaft der FHs im Wissenschaftsrat umgesetzt - bereits 1977. Im selben Jahr forderten die FHs eine Mitarbeit von FH-Vertretern in der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) (vgl. ebd.: 88-105): allerdings bis heute ohne Erfolg. Fachhochschulen sind keine Mitglieder der DFG und somit weder im DFG-Senat noch im Präsidium vertreten. Grundsätzlich wurde von FH-Vertretern befürchtet, dass „Widerstände gegen eine angemessene Vertretung der Fachhochschulen in überregionalen Gremien“ (ebd. 148 [1983]) vorherrschte.¹⁶⁶

- Laufbahn- und besoldungsrechtliche Gleichstellung der FH und Universität Absolventen im öffentlichen Dienst

Die Absolventen der FHs hatten keinen Zugang zum höheren Dienst im öffentlichen Dienst¹⁶⁷, was die Fachhochschulen regelmäßig beschäftigte (vgl. ebd.: 253 [1979], 171 [1984], 307 [1990], 413 [1995]). Das Anliegen der Fachhochschulen, ihren Absolventen eine Gleichstellung mit den Absolventen der Universitäten zu erwirken, stieß auf viel Verständnis. Die HRK (ebd.: 395) sowie die GEW unterstützte diese Forderung des WR. Jedoch erfolglos. Solange die FH-Absolventen mit einem FH-Diplom graduiert wurden, hatten sie keine

¹⁶⁵ Eine langjährige Forderung der FRK lautet einen Vizepräsidenten der WRK mit einem Fachhochschulvertreter zu besetzen. Dem wurde erst im Jahre 1987 nachgekommen. Bis dahin hielt die WRK an dem Argument fest, dass die Vergabe von Vizepräsident-Ämtern inhaltlich begründet sein müsste und nicht aufgrund eines Hochschularten-Proporz. Dass diese aus Sicht der FHs positive Umsetzung der Forderung knappe 15 Jahre in Anspruch nahm, veranschaulicht den zeitlichen Rahmen für Entwicklungsprozesse dieser Art (vgl. ebd.: 38).

¹⁶⁶ Bei der Expertenkommission zum Hochschulrahmengesetz wurden die FHs nicht berücksichtigt, ein Umstand, der seitens der FRK mehrfach bedauert wurde (vgl. ebd. 148 [1983], 175 [1984]).

¹⁶⁷ Bei der Einstellungsprüfung für eine Verwaltungstätigkeit der Laufbahn A, vergleichbar mit dem höheren Dienst, in der Europäischen Gemeinschaft, wurden Fachhochschulabsolventen ohne Einschränkung zugelassen (vgl. WR 1991: 122).

Möglichkeit, eine Karriere im höheren Dienst einzuschlagen.¹⁶⁸ Die Argumente seitens der zuständigen Ministerien bezogen sich auf die Minderwertigkeit in der Theorieausbildung, welche Fachhochschulen gegenüber den Universitäten auszeichne. Für den höheren Dienst waren Eigenschaften notwendig, die eine Fachhochschule nicht vermitteln konnte: „Analytisches und systematisches Denken. Konzeptionelles und planerisches Handeln. Reduktion schwieriger Sachverhalte. Richtlinienkompetenz und Steuerung des Vollzugs.“ (Ebd.: 67) Dieses Argument hielt knappe 40 Jahre stand. Die Bologna-Reform brachte letztendlich eine Kehrtwende in die Diskussion. Mit der Einführung von Bachelor und Master waren die FH-Absolventen gleichwertige Konkurrenten für Universitätsabsolventen, wenn der entsprechende FH-Master für den höheren Dienst akkreditiert war.

- Gleichrangige Sekundarabschlüsse als Regelzugang zu allen Hochschulen

Diese Forderung wurde nur in der Anfangszeit geäußert (vgl. 113 [1973]) und später nicht weiter verfolgt wurde. Das diesbezügliche Unterfangen, ein Differenzierungsmerkmal zwischen Fachhochschulen und Universitäten einzuebrennen, ist nicht gelungen. Es gibt weiterhin die Unterscheidung der Sekundarabschlüsse zwischen der allgemeine Hochschulreife und der Fachhochschulreife.

- Anerkennung der FH-Abschlüsse in der Europäischen Gemeinschaft (EG)

Angesichts der Tatsache, dass die Anerkennung der FH-Ingenieure im EG-Raum bereits ein Grund für die Gründung der Fachhochschulen war (vgl. Kapitel 2.1.1.3), ist es überraschend, dass die Anerkennung der FH-Ingenieure erst im Jahre 1985 erfolgte.

- Professor als Amtsbezeichnung für Lehrenden an FHs

In der Gründungszeit lautete die Amtsbezeichnung Fachhochschullehrer. 1973 wurde die Bezeichnung Professor für alle Dozenten gefordert, die in die C-Besoldung übergeleitet wurden, dafür waren ein Hochschulstudium sowie eine mindestens fünfjährige Berufserfahrung Voraussetzung (vgl. ebd.: 114). Eine Promotion wurde nicht als obligatorische Voraussetzung gefordert. Somit sollte die gleiche Amtsbezeichnung wie an

¹⁶⁸ Eine Studie, die sich mit dem Übergang in das Beschäftigungssystem und in die berufliche Situation von Maschinenbauabsolventen zwei Jahre nach Studienabschluss beschäftigt, ermittelt, dass 29 % der Absolventen von Universitäten gegenüber 6 % der FH – Absolventen im öffentlichen Dienst tätig sind (Enders 1992: 34).

den Universitäten gelten, allerdings mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Die Amtsbezeichnung Professor wurde im Jahr 1980 an Fachhochschulen eingeführt.

- FH-Studium soll für Abiturienten attraktiver werden bei gleichzeitiger Öffnung für Bildungsaufsteiger durch Einführung von Hochschuleingangsprüfungen

In Bezug auf ihre Studierenden vertraten die Fachhochschulen keine einheitliche Meinung. Sie wünschten sich einerseits, dass das praxisorientierte Studium für Abiturienten zunehmend attraktiver werden sollte (vgl. ebd.: 254 [1979]) und sahen sich als Hochschule für Studierende mit „Realitätssinn und Konkretisierungswünschen“ (ebd.: 205). Es wurde jedoch bemängelt, dass ihre Studierendenschaft weniger über den zweiten Bildungsweg an die Fachhochschulen fand, wie es früher bei den Vorgängereinrichtungen üblich war. FHs betonen zehn Jahre später, dass sie eine Institution sind, die sinnbildlich für soziale Mobilität steht (ebd.: 311 [1990]), allerdings für die Zukunft ihrer Institution eine studentische Mehrheit mit allgemeiner Hochschulreife sieht (ebd.: 295 [1990]).¹⁶⁹

- Erweiterung des Fächerspektrums und der Semesteranzahl an den Fachhochschulen

Eine Erweiterung des Fächerspektrums ist eine wiederholt formulierte Forderung der Fachhochschulen. Die FHs sehen einen ihrer großen Erfolge in der Entwicklung von innovativen Studiengängen, die wiederum ihre Attraktivität bei Studierenden ausmachen. Daher waren FHs um Erweiterungsmöglichkeiten ihres Fächerangebotes bemüht. Die Forderungen beziehen sich konkret auf die Bereiche der Sprach-, Kultur-, Sozial- und Geisteswissenschaften sowie allgemein darauf, die Lehramtsausbildung zunehmend an die Fachhochschulen zu verlagern. Darüber hinaus wurde der Bereich des „nichtärztlichen medizinischen Leitungspersonals“ (ebd.: 209) ebenfalls als potentiell FH-Studiengebiet bestimmt. Das Studienangebot an Fachhochschulen hat sich über die Jahre entwickelt und auch erweitert, aber nicht in dem von Fachhochschulen geforderten Ausmaß. Der geringe Spielraum, der seitens der Universitäten den Fachhochschulen eingeräumt wird, stößt bei

¹⁶⁹ Eine Konkurrenzsituation in Bezug auf die Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife kann auch aus zwei unterschiedlichen Formulierungen in den FRK-Positionsbestimmungen abgeleitet werden. 1979 heißt es, dass die Studierenden aufgrund von Ausstattungsdefiziten an den Fachhochschulen „gegen ihren Willen von den Fachhochschulen zu den Universitäten gelenkt werden“ (ebd.: 196). Über 10 Jahre später erscheint der nahezu gleiche Satz in leicht abgeschwächter Formulierung: „[...] da viele an den Fachhochschulen abgewiesene Studienbewerber gegen ihren eigentlichen Wunsch ein Studium an einer Universität aufnehmen müssen.“ (ebd.: 276).

den FH-Vertretern auf Unverständnis und wird als „rückwärtsgewandt“ empfunden (ebd.: 47). Die Regelstudienzeit der Fachhochschulen von anfangs sechs Semestern wurde als eine zu starre Reglementierung empfunden.¹⁷⁰ Der Wunsch nach Veränderung war nicht inhaltlich begründet, sondern hatte zum Ziel, den „unheilvollen Zusammenhang zwischen Sozialprestige des Hochschulabschlusses und Regelstudienzeit“ (ebd.: 253) aufzuheben. Die Regelstudienzeit ist um zwei Semester erhöht worden und umfasste ab 1980 acht Semester. Damit orientieren sich Studienfächer sowie Studienzeit stark an der Universität und eine entsprechende Annäherung wird über diese beiden Bereiche als sinnvoll und erstrebenswert erachtet.¹⁷¹

- Festschreibung von angewandter Forschung und Entwicklung als originäre Aufgabe der Fachhochschulen

Mit zwei Beschlüssen des Bundesverfassungsgerichts von 1982 und 1983 wurde festgelegt, dass Forschung an den Fachhochschulen nicht zu den primären Dienstaufgaben gehört. Das Bundesverfassungsgericht unterschied zwischen einer wissenschaftlichen Ausbildung an den Universitäten und einer berufs- sowie anwendungsorientierten Ausbildung an den Fachhochschulen (vgl. Janisch 2010).¹⁷² Allerdings blieb es dabei, dass Forschungstätigkeiten an Fachhochschulen durchaus möglich waren. Damit war das Thema Forschung eine Kann-, aber nicht die von Fachhochschulen gewünschte Muss-Option.¹⁷³ Die FRK lehnte die damit verbundenen hochschulgesetzlichen Vorbehalte ab (ebd. 282 [1990]) und forderte weiter mehr Möglichkeiten für die Forschungstätigkeiten an Fachhochschulen. Die Beanstandung der FRK, dass im Rahmen des ersten Hochschulsonderprogramms (HSP) keine Berücksichtigung der Fachhochschulen erfolgte und damit auch keine finanziellen Möglichkeiten geschaffen wurden, den wissenschaftlichen Nachwuchs an Fachhochschulen

¹⁷⁰ Bis 1980 waren sechs Semester die Regelstudienzeit an Fachhochschulen (vgl. Ehrenberg 2005: 50).

¹⁷¹ In Bezug auf die Regelstudienzeit bestätigt der WR die Belastung für die Fachhochschulen, indem er die „Abhängigkeit des gesellschaftlichen Ansehens der Hochschulabschlüsse von der Länge des Studiums (im Sinne der Regelstudienzeit)“ bekräftigt (WR 1981: 21).

¹⁷² Im April 2010 revidiert das Bundesverfassungsgericht diese Meinung aufgrund der starken Annäherung der beiden Hochschularten, vgl. http://www.bverfg.de/entscheidungen/rs20100413_1bvr021607.html.

¹⁷³ Je nach Bundesland verhalten sich die entsprechenden Landesgesetze zu dieser Thematik sehr unterschiedlich (vgl. HRK 1998: 5).

zu fördern, hatte zu Folge, dass dieser Punkt im HSP II aufgenommen wurde (vgl. ebd.: 204 [1990]). Das ist als ein Erfolg für die Fachhochschulen zu bewerten.

Die Position der FRK strebt in einem ersten Schritt an, dass Forschung als eine Aufgabe der Fachhochschulen institutionell festgeschrieben werden sollte, und in einem zweiten Schritt sind damit Forderungen verbunden, die eine FH-Forschung erst ermöglichen: „Die notwendigen gesetzlichen Grundlagen. Entsprechende organisatorische Strukturen der Hochschule. Ausreichende personelle Ressourcen. Hinreichende Sach- und Raumausstattung.“ (Ebd.: 284 [1990]) Damit ist der Anspruch verbunden, an Fachhochschulen das Forschungsfreisemester einzuführen, eine Freistellung von der Lehre für Forschungstätigkeiten sowie eine Erhöhung des Lehrpersonals zu ermöglichen, um die zukünftig an Forschung gebundene Lehrkapazität auszugleichen.¹⁷⁴ Die „Befreiung von der Lehre“ (ebd.: 285) wird ebenfalls über eine Reduzierung der Semesterwochenstunden (SWS) auf 12 SWS anvisiert, ebenso wie die Schaffung von Stellen für wissenschaftliche Mitarbeiter, die bei der Gründung der Fachhochschulen nicht vorgesehen waren. Ebenfalls zum Zwecke der Forschung ist es gemäß den FRK-Forderungen notwendig, die Verwaltung, Raum- und Sachmittel¹⁷⁵ dementsprechend zu erweitern sowie mit Bundesmitteln entsprechende Forschungsförderprogramme an Fachhochschulen zu ermöglichen (ebd.: 285 ff.). In Bezug auf die Besoldung der Lehrenden wird eine Anhebung von 50 % auf 60 % der C3-Stellen gefordert (ebd.: 204 [1990]), wobei es langfristig 100 % C3-Stellen sein sollten (ebd.: 301 [1990]).

Diese Forderungen wurden teilweise umgesetzt. Die Fachhochschulen besetzen zunehmend Forschungsbereiche, haben ihre Verwaltung dementsprechend ausgebaut,¹⁷⁶ ermöglichen ihren Lehrenden ein Forschungssemester und können sich an Ausschreibungen von Forschungsprojekten, auch international, beteiligen, um Drittmittel zu akquirieren. Es ist allerdings nicht zu einer Absenkung des Lehrdeputats gekommen, obwohl dieser Punkt

¹⁷⁴ Die FRK hat sich bereits in ihrer Anfangszeit deutlich gegen einen Hochschullehrertypus ausgesprochen, der sich „ausschließlich der Lehre verpflichtet“ (HRK 2010: 99 [1976]).

¹⁷⁵ Die mangelnde Ausstattung wurde allerdings nicht nur im Rahmen angehender Forschungstätigkeiten seitens der FRK beanstandet. Im Ausstattungsdefizit wurde auch eine Gefahr für die Wahrung der Regelstudienzeit gesehen (ebd.: 198 [1988]) und die Regelstudienzeit als eines der Qualitätsmerkmale der Fachhochschulen (ebd.: 298 [1999]).

¹⁷⁶ Es wurden Akademische Auslandsämter sowie Forschungs- und Transferstellen eingerichtet (vgl. ebd. 187, 304).

besonders vehement eingefordert wurde.¹⁷⁷ Forschung tritt immer noch, auch in der institutionellen Verankerung, hinter die Lehre an den Fachhochschulen zurück und erfolgreiche Projektanträge von Fachhochschulen bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) sind nahezu nicht vorhanden.¹⁷⁸ Obwohl es im Zeitraum 2007-2011 zu einer kontinuierlichen Steigerung an bewilligten FH-Projekten kam, liegt der Anteil bei 0,53 % aller bewilligten Anträge. Der prozentuale Anteil fällt noch geringer aus, wenn die bewilligten Fördersummen betrachtet werden. Trotz Steigerung von 3,1 auf 7,4 Millionen Fördermittel, beträgt dies 0,27 % der gesamten vergebenen Fördermittel der DFG (vgl. DFG 2012: 1).¹⁷⁹

Alle Forderungen nach verbesserten Rahmenbedingungen bei Forschungstätigkeiten an Fachhochschulen hätten ebenfalls zur Folge, dass eine Annäherung an die Universitäten erfolgen würde. Der zunehmende Bedarf an eine Angleichung an die Wissenschaftlichen Hochschulen zeigt sich besonders in Fragen nach Besoldung, Ausstattung und Lehrbelastung.

- Einheitlich geregelte Promotionsmöglichkeiten von Fachhochschulabsolventen an Universitäten

Ein eigenes Promotionsrecht ist im Rahmen der FRK-Stellungnahmen kein erstrebenswertes Ziel für die Fachhochschulen. Der Anspruch auf eine „Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit“ (ebd.: 308), wie es an den Universitäten der Fall ist, wird nicht erhoben. Bis zum Ende der 80er Jahre wird diese Position auch seitens der FRK beibehalten (vgl. ebd. 184 [1986]), ein Umstand der von der WRK begrüßt wurde (vgl. ebd.: 365 [1987]). Allerdings werden „faire Promotionschancen“ für die FH-Absolventen gefordert (vgl. ebd.: 309 [1990], 396 [1992]), was auch weiterhin Bestand hat.¹⁸⁰

¹⁷⁷„Dennoch weist das [FRK, E.H.] Präsidium darauf hin, daß die Verstärkung der Lehrtätigkeit nicht nur zur Qualitätsminderung in der Lehre und Ausbildung, sondern auch zu unüberschaubaren Schäden im Vergleich mit dem internationalen Standard der Wissenschaft und letztlich zu negativen Auswirkungen auf die deutsche Volkswirtschaft führt.“ (Klockner 2010 [1974]: 346).

¹⁷⁸ Grundsätzlich sind FHs berechtigt Anträge bei der DFG einzureichen (vgl. Dzwonek 2009: 74).

¹⁷⁹ Im Vergleich zu den 90er Jahren fällt die Steigerung der DFG geförderten Projekte noch deutlicher aus: 1992 wurden sieben Projekte mit einem Finanzvolumen von 0,661 DM gefördert; 1998 waren es 24 Projekte im Rahmen von 2,179 DM (Friedrich 2003: 125).

¹⁸⁰ Zur Vollständigkeit der Thematik zählt auch das Thema Gesamthochschule. Die Gesamthochschule war von Beginn an ein viel diskutierter Punkt bei den Fachhochschulen (vgl. ebd.: 73-75; 236-255; 272-328). Die Gruppe der Befürworter sah in der Gesamthochschule eine sinnvolle Umsetzung einer angestrebten Hochschulreform.

An dieser Stelle lässt sich festhalten, dass alle Forderungen, die in 23 Jahren der FRK formuliert wurden, das Streben der neuen Hochschulart belegen, eine Annäherung der Fachhochschulen an die Universitäten zu erlangen, indem die Unterschiede zunehmend aufgehoben werden. Inwiefern es sich dabei um eine bewusste oder unbewusste Motivation auf Seiten der FH-Vertreter gehandelt hat, lässt sich heute nicht mehr feststellen. Die Mitgliedschaften bei hochschulpolitischen Organisationen sowie Wissenschaftsvertretungen konnten mit Ausnahme der DFG umgesetzt werden. Der Zugang zum höheren Dienst im öffentlichen Dienst war erst nach der sogenannten Bologna-Reform möglich. Die Anerkennung durch die EWG-Richtlinien für das Niederlassungsrecht von Ingenieuren konnte erlangt werden, auch wenn es zwei Jahrzehnte nach der Gründung der Fachhochschule dafür brauchte. Die Amtsbezeichnung Professor wurde an Fachhochschulen eingeführt. Allerdings wird immer noch zwischen Fachabitur und Abitur als Zulassungsvoraussetzung unterschieden. Damit wurde die Forderung nach gleichen Sekundarabschlüssen für alle Hochschularten nicht umgesetzt. Die Attraktivität für Abiturienten hat zugenommen, dafür wurde die Zielgruppe der Bildungsaufsteiger nicht zusätzlich umworben, trotz entsprechender Empfehlungen durch den WR (WR 1991: 85). Das Fächerspektrum an den Fachhochschulen hat sich verändert, aber nicht ausschließlich im Sinne der Fachhochschulen.¹⁸¹ Die Zugeständnisse seitens einer Erweiterung des Fächerangebots, die hinsichtlich der WRK formuliert wurden, bewerteten die FH-Vertreter als „rückwärtsgewandt“ (HRK 2010 [1987]: 47). Die Forschungsambitionen wurden nur mit Einschränkungen umgesetzt und oblagen hauptsächlich dem Engagement einzelner Hochschulen. Trotz einzelner Landesprogramme, die FH-Forschungsförderung vorsehen, ist die Option auf DFG Förderung weiterhin eingeschränkt vorhanden. In den ersten 30 Jahren seit Bestehen der Fachhochschulen wurde kein eigenes Promotionsrecht für die FHs gefordert. Erst das unkooperative Verhalten der Universitäten machte diese Forderung der Fachhochschulen immer notwendiger.

Die Gegner der Gesamthochschule sahen die Zukunft der Fachhochschule als eine eigenständige Hochschulart und argumentierten, dass das Fachhochschulprofil noch nicht ausreichend ausgeprägt sei, um in einer Gesamthochschule integriert zu werden (vgl. ebd.: 28). Eine Diskussion, die ab 1986 obsolet war, da das Gesamthochschulkonzept zu diesem Zeitpunkt bundesweit nicht mehr Teil der bildungspolitischen Planung war.

¹⁸¹ Eine Forderung, die immer wieder aufkommt und auch öffentlich zu Gunsten der FHs diskutiert wird (vgl. Sentker/Spiewak 2006).

Die Forderungen und Ansprüche der Fachhochschulen stoßen bei den Wissenschaftlichen Hochschulen auf regelmäßigen Widerstand. Die konstante Position der HRK lautet: Alle Hochschulen sind gleichwertig, aber es gibt Unterschiede zwischen den Hochschulen. Dies entspricht auch der Position des WR (WR 2002: 82). Damit wird das Modell der horizontalen Differenzierung des Hochschulsystems etabliert und bestätigt, dass im Gegensatz zur vertikalen Differenzierung keine Hierarchisierung der Hochschulausbildung vorgesehen ist (vgl. HRK 2010 [1995]: 415). Die Fachhochschulen lehnen allerdings eine Differenzierung gänzlich ab. Der Vorschlag der Expertenkommission zum Hochschulrahmengesetz (HRG), eine stärkere Differenzierung zwischen den beiden Hochschularten zu bestimmen, wurde von der FRK abgelehnt. Die Kommission definierte die Ziele eines Studiums an der FH als „Befähigung zu wissenschaftlich begründeter Arbeit“ und das Ziel eines Studiums an der Universität dagegen als „Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten“. Diese Unterscheidung wurde seitens der Fachhochschulen abgelehnt mit der Begründung, dass es weder der Realität entspreche noch sachgerecht sei (vgl. HRK 2010 [1984]: 176). Die Diskussion in Bezug auf die HRG-Novellierung zeigt besonders deutlich das angespannte Verhältnis zwischen den beiden Hochschularten. In einer diesbezüglichen Stellungnahme der FRK ist zu lesen:

„Unübersehbar ist das Bemühen, die Universitäten gegen Konkurrenz anderer Hochschulen abzuschotten und den Universitätsprofessoren besondere Privilegien zu sichern. Einer positiven Zusammenarbeit innerhalb der Hochschulen besonders abträglich sind dabei die den Fachhochschulbereich betreffenden ausgesprochen abqualifizierenden Einschätzungen und Empfehlungen.“ (WRK 2010 [1983]: 145 f.)

Die unterschiedlichen Positionen der beiden Hochschularten konnten nicht gemeinschaftlich gelöst werden.¹⁸² Dies hatte zur Folge, dass zwei Arbeitsgruppen seitens der HRK gebildet wurden. Eine Arbeitsgruppe setzte sich aus FH-Vertretern zusammen und die andere Gruppe aus Universität-Vertretern. Beide Arbeitsgruppen formulierten ihre jeweils hochschulspezifischen Profilelemente. „Mehrere Versuche von Seiten des HRK-Präsidiums, die Vertreter der beiden Arbeitsgruppen zu einer Klärung offener Fragen [...] zu bewegen, waren zum Scheitern verurteilt.“ (HRK 2010: 61) Die „Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen“ werden am 24./25.02.1997 vom Plenum der HRK „als Momentaufnahme

¹⁸² Mit einem Bericht und einem Beschluss vom 02./03.02.1987 widmete sich die WRK ausschließlich diesem Thema: „Zum Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen und zur Gemeinschaft der verschiedenen Hochschularten in der WRK.“ (HRK 2010 [1987]: 360 ff.).

zustimmend zur Kenntnis genommen“ (HRK 1997: 1). Beide Texte weisen den gleichen Umfang auf, weichen jedoch in ihren Inhalten stark voneinander ab. Der Text der Universitäten gewährt eine aussagekräftige Übersicht darüber, wofür Universitäten stehen und was ihr eigener Anspruch als Institution ist. Der Text der Fachhochschulen problematisiert dagegen die Institution Fachhochschule. Der Name Fachhochschule wird in Frage gestellt (ebd.: 19); es werden die gleichen Sekundarabschlüsse für alle Hochschulen gefordert (ebd.: 20); detaillierte Angaben zur Studienstruktur in Bezug auf das Grund- und Hauptstudium werden gewünscht (ebd.: 21 f.); der WR wird zitiert in Bezug auf das Fächerspektrum (ebd.: 27) und die HRK wird um Hilfe gebeten bezüglich der Kooperation mit den Universitäten (ebd.: 29). Aufgrund der Themenvielfalt, der Mischung aus Forderungen, Beanstandungen und Beschreibungen ist der Text der Fachhochschulen an konkreten Punkten orientiert, im Gegensatz zum Text der Universitäten, der kompakt und abstrakt die Rolle der Universitäten beschreibt. Der Versuch der Fachhochschulen, sich selbst im tertiären Bildungsbereich zu verorten, lautet folgendermaßen: „Kurze Studienzeiten, Ausbildungsangebote mit einem günstigen Preis-Leistungs-Verhältnis, das Primat der Lehre mit relativ hohem Lehrdeputat der Professoren sowie ein an Berufsfeldern orientiertes Fächerspektrum charakterisieren die Hochschulart Fachhochschule.“ (Ebd.: 18)

Die FRK sieht ihre Tätigkeit in Bezug auf die Entwicklung der Fachhochschulen positiv. Trotz ungünstiger Rahmenbedingungen haben sich die Fachhochschulen auf dem tertiären Bildungsbereich behauptet und sich etabliert (vgl. HRK 2010 [1990]: 273). Seitens einzelner FH-Vertreter wird der FRK bestätigt, das „Bestmögliche“ erreicht zu haben (vgl. HRK 2010: 65). Wie gezeigt werden konnte (vgl. Kapitel 5.2), wurden viele der von der FRK formulierten Ziele umgesetzt. Bei einigen dauerte es zwar Jahre, andere wurden als Forderung nur kurzfristig verfolgt, und wieder andere Forderungen warten bis heute auf ihre Realisierung. Eine Bewertung der FRK-Arbeit ist nicht das Ziel dieser Untersuchung. Es kann allerdings festgestellt werden, dass seitens der FRK, während ihrer 23jährigen Tätigkeit, vorhandene Lücken eines Bildungsauftrages nicht geschlossen wurden. Die beiden Positionsbestimmungen, die in diesem Zeitraum entstanden sind, geben diesbezüglich keinen Aufschluss und orientieren sich ausschließlich am Praxisbezug des Fachhochschulstudiums. Die Positionsbestimmung von 1979 führt unter der Überschrift „Zu den kennzeichnenden Besonderheiten der Fachhochschulausbildung“ sechs Punkte auf. Fünf

der sechs Punkte thematisieren die Anwendungsrelevanz und den Praxisbezug des FH-Studiums, der sechste Punkt orientiert sich an der Organisation der Lehrveranstaltungen (vgl. HRK 2010 [1979]: 245). In der Positionsbestimmung von 1990 lautet die zentrale Passage zu diesem Thema: „Nach wie vor entfalten die Fachhochschulen ihr spezifisches Profil in durchstrukturierten, an den Bedürfnissen des Beschäftigungssystems orientierten Studiengängen.“ (HRK 2010 [1990]: 274) Damit zeigt sich, dass Fachhochschulen auch 20 Jahre nach ihrer Entstehung in ihrer Selbstverortung im tertiären Bildungssystem stark an ihren Vorgängereinrichtungen orientiert sind. Der Praxisbezug als Profilelement galt bereits für die Ingenieurschulen und alle anderen Höheren Schulen. Die Problematik zeigt sich auch in dem schlichten Umstand, dass die letzte Plenarversammlung der FRK den Titel trug: „Wozu Fachhochschulen? – Fachhochschulen wohin?“ (HRK 2010: 63).

II. TEIL

6 Objektive Differenzierung der beiden Hochschularten

Am 21.09.11 fand im Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW ein Festakt zum 40-jährigen Bestehen der NRW-Fachhochschulen statt. Alle Redner bezeichnen die Fachhochschulen als einen Erfolg,¹⁸³ ohne deutlich zu machen, worüber sie diesen Erfolg definieren.

Damit zeigt sich, dass der bei solchen Anlässen gerne zitierte „eigenständige Bildungsauftrag“ (MIWF 2011: 6) der Wissenschaftsministerin Svenja Schulze weiterhin nicht konkretisiert werden kann. Es zeigt sich überdies, dass die „eigenständigen Aufgaben und [das] Profil“ (MIWF 2011: 15) von keinem konkreten Bildungsauftrag, weder vor noch nach der Gründung der Fachhochschulen, abgeleitet werden kann. Dennoch gelten die Fachhochschulen, wie mehrfach gezeigt wurde (vgl. Kapitel 5.2), in der politischen, bildungswissenschaftlichen sowie öffentlichen Wahrnehmung als ein Erfolg. Diese Attestierung der positiven Entwicklung stellt jedoch die Fachhochschulen nicht zufrieden: „Ungeachtet der erreichten Erfolge und aller immer wieder behaupteten ‚Gleichwertigkeit‘ haftet der Fachhochschule weiterhin das Stigma eines Emporkömmlings an.“ (Klockner 2010: 83) Die Hochschulforschung diagnostiziert, „[d]ass die Fachhochschulen trotz aller möglichen Erfolge immer an einer ‚Identitätskrise‘ leiden werden.“ (Teichler 2005 [2002]c: 332)

Die unterschiedlichen Einschätzungen offenbaren einen scheinbaren Widerspruch: Trotz des vielen Lobes und der Anerkennung, bleiben die Fachhochschulen in ihrer Selbsteinschätzung eine Hochschule zweiter Klasse, die weiterhin danach strebt, eine tatsächlich gleichberechtigte Hochschule zu sein unabhängig davon, wie viel Erfolgsbekundungen ihr als Institution ausgestellt werden. Die Redebeiträge zum Festakt in NRW belegen darüber hinaus, dass 40 Jahre nach Bestehen der Fachhochschulen in NRW immer noch Themen aktuell sind, die bereits die Gründungszeit der Fachhochschulen, wie bereits erörtert (vgl. Kapitel 5.2), bestimmt haben. Die Politik sichert den Fachhochschulen folgende Punkte zu: verstärkter Ausbau der Fachhochschulen, Forschungsförderung, mehr

¹⁸³ Die Wissenschaftsministerin spricht von einer „Erfolgsgeschichte“ (MIWF 2011: 13), der Vertreter der HRK und Sprecher der Mitgliedsgruppe der FHs innerhalb der HRK bezeichnet die FH als ein „Erfolgsmodell“ (MIWF 2011: 17), ebenso der Vorsitzende der LRK (MIWF 2011: 19) und der Vertreter des Wissenschaftsbereichs charakterisieren die FHs als „erfolgreich“ (MIWF 2011: 27).

Promotionsmöglichkeiten für FH-Absolventen in Kooperation mit Universitäten, Erweiterung des Fächerspektrums und Ausbau des Mittelbaus (vgl. MIWF 2011: 10), unter Beibehaltung des „Markenkerns“ (ebd.: 10) Fachhochschule. Der WR bleibt ebenfalls seiner Meinung treu und betont die notwendige Unterscheidung der beiden Hochschularten, besonders in Bezug auf das Promotionsrecht, welches weiterhin ausschließlich den Universitäten vorbehalten bleiben solle (ebd.: 28). Geändert haben sich die Ansprüche der Fachhochschulen. Bisher haben die Fachhochschulen die Monopol-Stellung der Universitäten hinsichtlich des Promotionsrechts anerkannt. Diese Haltung ändert sich, wobei dies nicht für alle FH-Vertreter gilt. So formuliert der LRK-Vorsitzende einen verstärkten Anspruch auf ein kooperatives Promotionsverfahren mit den Universitäten (ebd.: 21) und der Vorsitzende der FH-Gruppe in der HRK setzt sich für die Erprobung eines eigenen Promotionsrechts für forschungsstarke Fachhochschulen ein (ebd.: 17).

Welche Schlussfolgerungen sind daraus zu ziehen? Die politischen Zusagen bei der 40-Jahr-Feier in NRW und die in diesem Rahmen neue Forderung der Fachhochschulen nach einem eigenständigen Promotionsrecht, stärken nicht den sogenannten Markenkern, sondern schaffen eine zunehmende Annäherung an die Universitäten und somit zunehmend geringere Unterscheidungsmerkmale zwischen den beiden Hochschularten. Die angestrebte Aufhebung der Differenzen ist wiederum ein Entwicklungsprozess, der die Fachhochschulen seit ihrer Gründung bestimmt (vgl. Kapitel 5.2). Diese Annahme mündet in der Formulierung der ersten dieser Forschungsarbeit zu Grunde liegenden Hypothese:

Die Einebnung von Differenzen zu den Universitäten, die durch eine Statusangleichung seitens der Fachhochschulen motiviert ist, bildet die Quelle für den Erfolg der Fachhochschulen. Sie ermöglicht die Aufhebung des „Gefälle[s] zwischen Leistungsfähigkeit und öffentlicher Statuszuweisung“ (Einhäupl 2005: 30) in Bezug auf die Fachhochschulen. Die damit verbundene zunehmende Angleichung der beiden Hochschularten kann in einer letzten Konsequenz die Aufhebung der Differenzierung bedeuten. Dies Entwicklung bestätigt ebenfalls eine Kernthese des Neo-Institutionalismus (vgl. Kapitel 1.1), die besagt: „Je unsicherer der Zusammenhang zwischen Zweck und Mitteln und je uneindeutiger die Ziele der Organisation in einem Feld, desto höher ist die Geschwindigkeit des Wandels von Organisationen, der zu einer Strukturangleichung führt“ (Walgenbach/Meyer 2008: 40).

In dem sich anschließenden Kapitel 8 wird die zweite Hypothese überprüft: Der wachsende Erfolg der Fachhochschulen – besonders im Kontext der Bologna-Reform – rechtfertigt die Forderungen der Fachhochschulen nach Einebnung der Differenzen zu den Universitäten und reduziert die Unterschiede der beiden Hochschularten deutlich sichtbar. Zur Überprüfung der ersten Hypothese werden in diesem Kapitel die objektiven Differenzen zwischen den beiden Hochschularten dargestellt. Dabei werden Statusaspekte eine besondere Berücksichtigung erfahren, da diese eine mögliche Antriebsfeder zur Einebnung der Differenzen sind. Die Frage nach dem Status einer Hochschule war ein bestimmendes Moment bei der Gründung und Entwicklung der Fachhochschulen, wie es noch zu zeigen gilt.

Der Wunsch einer Statusangleichung, der sich in der gewünschten Einebnung der Differenzen zeigt (erste Hypothese), wird anschließend anhand einer zweiten Auswertung der Experteninterviews überprüft und an thematisch relevanten Punkten durch erste Teilergebnisse aus den Polaritätsprofilen ergänzt.

Mit dem ersten Teil endet die Überprüfung der objektiven Erfolgskriterien, die sich als ungeeignet erwiesen haben, die Frage nach dem Erfolg der Fachhochschulen eindeutig zu beantworten. Im nun folgenden zweiten Teil wird der Versuch einer Neubestimmung des Erfolgs der Fachhochschulen vorgenommen.

6.1 Dimensionen der Differenz

Titel, Wirkungsgrad und Arbeitskraft sind die drei zentralen objektiven Dimensionen, welche die Differenz zwischen den beiden Hochschularten Universität und Fachhochschule ausmachen. Daher erfolgt in den anschließenden Unterkapiteln die Darstellung dieser Differenzdimensionen.

6.1.1 Titel

Der Titel umfasst zwei unterschiedliche Differenzierungsmerkmale zwischen den beiden Hochschularten: zum einen der Professorentitel und zum anderen der Abschlussgrad der Hochschulen.

An beiden Hochschularten tragen die berufenen Lehrenden Professorentitel, die sich in der Bezeichnung zunächst nicht voneinander unterscheiden. Der Unterschied liegt in den Berufungsvoraussetzungen. An der Universität ist in der Regel eine Habilitation die

Voraussetzung, um eine Berufung zu erlangen. An den Fachhochschulen wird die Habilitation nicht vorausgesetzt. Seit 1973 dürfen sich die FH-Lehrenden Professor nennen, ein „für die Visitenkarten [...] erheblicher Achtungserfolg“, (Ostendorf 2011: 180) wie von den Fachhochschulen festgestellt wird. Damit wird der Titel geführt, allerdings ohne dass Professoren-Ämter eingerichtet sind. Ab dem 01.01. 1980 werden im Rahmen eines neuen Fachhochschulgesetzes die Professoren-Ämter eingeführt. Dies hat zum einen zur Folge, dass die bereits tätigen FH-Dozenten in neue Ämter überführt werden müssen¹⁸⁴ und zum anderen werden neue Einstellungsbestimmungen festgelegt.¹⁸⁵ Die neuen Voraussetzungen umfassen eine Promotion als Beleg der Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit sowie fünf Berufsjahre, wobei von den fünf Jahren Berufserfahrung drei Jahre in einem für die Lehre relevanten Berufsfeld angesiedelt sein sollten und maximal zwei Jahre Tätigkeit im Hochschulbereich angerechnet werden können (vgl. ebd.: 180). Da diese Differenzierung in den Berufungsvoraussetzungen zwischen den beiden Hochschularten nicht anhand des jeweiligen Professorentitels unterschieden werden kann, ist sie in der Außenwahrnehmung zunächst nicht nachvollziehbar. Besonders nicht für Gruppen, die nicht dem Hochschulbereich angehören. Die Unterscheidung wird dagegen umso stärker von den betroffenen Gruppen im unmittelbaren oder entfernten Hochschulbereich wahrgenommen. Dies führt dazu, dass zusätzliche Unterscheidungsmerkmale geschaffen werden. Daher ist es mittlerweile üblich, dass Professoren an Universitäten als Titelergänzung ein „Univ.-Prof.“ einführen, die Nennung eines „Dr. habil.“ ist inzwischen ebenfalls eine gängige Bezeichnung auf Visitenkarten. Die habilitierten Professoren an Fachhochschulen verwenden ebenfalls die Signatur „Dr. habil.“. An Fachhochschulen kann ebenfalls eine Kombination von Titeln angetroffen werden: „Prof. Dr.-Ing., Univ.- Prof. h.c.“. Dass diese scheinbar kleine Differenzierung bei der Bezeichnung der Titel und des jeweiligen akademischen

¹⁸⁴ Dies führt zu kuriosen Situationen, wie einer der Gründungsrektoren berichtet: „Zunächst wurde dann der Titel Baurat abgeschafft für uns und wir wurden Fachhochschullehrer, abgekürzt FHL und dann irgendwann hat der Landtag beschlossen, dass die Fachhochschullehrer die Bezeichnung Professor führen dürften. Also nur die Bezeichnung, das war nicht ein Titel. Und dann erst später irgendwann hat der Landrat dann mal wieder beschlossen, dass die Lehrer an der Fachhochschule eben auch Professoren waren. Und das ist so lustig in meiner Professorenurkunde, die ich habe, vom Rau damals unterschrieben, denn das war ja mein Vorgesetzter als Wissenschaftsminister im Land NRW, unser späterer Bundespräsident – da steht also drin, dass der Herr Professor XY zum Professor ernannt wird. Aber vorher, das erste Professor, ist die Bezeichnung Professor und das andere, zweite, ist der Titel. Steht so drin in der Urkunde.“ (FH1.GR).

¹⁸⁵ In Bezug auf die damit verbundenen Probleme und Herausforderungen für die Fachhochschulen in NRW siehe Kapitel 4.1.

Hintergrunds eine erhebliche Rolle beim Statusempfinden der Betroffenen spielt, zeigt sich an Kommentaren in der Fachpresse: „Kein Professor wollte freiwillig von der prestigereichen Universität auf die Fachhochschule wechseln.“ (Spiewak 2006) Aber auch die Hochschulforschung teilt diese Einschätzung: "‘Die Universität wird zur Fachhochschule’ - die ungeheuerlichste Kränkung, die man einem ordentlichen Univ.-Prof. Dr. habil. antun kann.“ (Schimank 2009: 19) Die Statussensibilität, die mit dem Professor-Status einhergeht, äußert sich teilweise bei FH-Professoren als eine Beeinträchtigung ihrer Tätigkeit. Eine Studie zum Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen stellt kritisch fest:

„Der (Universitäts-) Professor wird immer noch als Spitze einer Elite betrachtet, der man sich selbst zugehörig fühlt. Wie anders wäre es zu erklären, daß einerseits selbst FH-Professoren, die auf sozial gutem Niveau gesichert ihre Berufsausübung eigenverantwortlich gestalten können, gerade in denjenigen Feldern, die sie von Universitätsprofessoren unterscheiden, deutliche Unzufriedenheit äußern?“ (Steinheimer 1995: 76).

Dies geht einher mit der grundsätzlichen Einschätzung der akademischen Welt, die durch eine „Hochschätzung der Forschung und einer Geringschätzung der Lehre geprägt wird“ (Winkel 2010: 64). Laut Bourdieu steigt der Wert eines Titels mit seiner Seltenheit (vgl. Bourdieu/Boltanski 1981: 100).¹⁸⁶ Die Kraft, die von solch einem Titel ausgeht, bemisst das soziale Kapital des Inhabers, „eines Status, der sich nicht nur objektiv als Gruppe konstituiert, sondern ihnen auch als Grundlage für bewußte Zusammenschlüsse dienen kann“ (ebd.: 100). Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal zwischen den Hochschularten ist in diesem Zusammenhang der Abschlussgrad, den Studierende an der jeweiligen Hochschulart erreichen können. An der Universität konnte, bevor der sogenannte Bologna-Prozess umgesetzt wurde, ein Diplom oder ein Magister als Abschluß erzielt werden. An der Fachhochschule erfolgte ein Studienabschluss mit einer Graduierung. Dies erfolgte mit der Unterscheidung, dass ein FH-Diplom als solches gekennzeichnet wurde: In Klammern war die Bezeichnung „FH“ zu vermerken. Die Statusrelevanz, die mit der verkürzten Studiendauer an FHs einhergeht, wurde bereits benannt (vgl. Kapitel 5.2). Die Differenzierung der Abschlüsse hatte nicht nur einen formalen Charakter, sondern auch Konsequenzen für die berufliche Karriere. Mit einem FH-Diplom war ein Zugang zum höheren Dienst nicht möglich. Eine Einschränkung, die seit der Gründung der Fachhochschulen von FH-Vertretern wiederholt kritisiert wurde (vgl. Kapitel 5.2) und vielerorts als „unsinnige Regelung zur

¹⁸⁶ Dazu siehe auch Bourdieu/Boltanski/Madidier (1981: 128 f., 130 f.).

Beamtenlaufbahn“ (Glotz 1996: 80) galt. Der bildungspolitische Widerspruch, der bei dieser Differenzierung zwischen den Hochschularten zum Ausdruck kommt, ist dabei offensichtlich:

"Es ist typisch für das Verhalten einiger Politiker. Sie sprechen in vermehrtem Maße von der Gleichwertigkeit der Fachhochschulen und übersehen dabei geflissentlich, daß die Geringschätzung der Fachhochschulen im deutschen öffentlichen Dienst für die sie allein verantwortlich sind internationale Auswirkungen bis hinein in die Dritte Welt hat." (Becker 1989: 54)

Es handelt sich um ein Differenzierungsmerkmal, welches allerdings mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses hinfällig wurde. Obwohl zunächst eine stärkere Differenzierung in Bezug auf die akademischen Grade geplant war, hat sich die HRK entschieden, keine weiteren Unterscheidungen als die zwischen einem theorieorientierten und einem anwendungsorientierten Abschluss zuzulassen (Witte 2008: 432). Mit der Angleichung der Studiendauer und der Abschlussgrade wurde ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Hochschularten aufgehoben und die Ungleichheit der Absolventen in Bezug auf den öffentlichen Dienst wurde ebenfalls obsolet. Hinzu kommt, dass die FHs mit der Einführung des Masters eine deutliche Aufwertung erfahren haben. Das bisherige FH – Diplom entspricht einem Bachelor-Honors (DAAD 1998: 66). Diese für die Fachhochschulen positive Entwicklung wird seitens der Universitäten teilweise kritisch gesehen:

„Wen wundert es [...], dass unsere sogenannten „Universities of Applied Sciences“ die eifrigsten und eifertigsten Anbieter von `innovativen´ Masterstudiengängen sind? Nun scheint für Fachhochschulen ihre Anerkennung als Universität in greifbare Nähe gerückt, und die nächste anzugreifende akademische Bastion wird das Promotionsrecht sein, das ja bekanntlich von der Natur der Sache her gerade für praxisorientierte Ausbildungsgänge unerlässlich ist.“ (Hering 2009:108-109)

Obwohl dieses Zitat zugespitzt formuliert ist, zeigt es zwei wichtige Punkte: Erstens gelten die Fachhochschulen als Bologna-Gewinner (vgl. Blottner 2010; vgl. Hasse 2009; vgl. Krökel 2010). Dies ist hauptsächlich dem Umstand geschuldet, dass ihnen die Umstellung auf die neuen Abschlüsse schneller gelang als den Universitäten und dass die Fachhochschulen zunächst mehr Master- als Bachelorstudiengänge einrichteten (vgl. Ehrenberg 2005: 49). Der zweite Punkt hat ebenfalls seine Richtigkeit: Aufgrund des Bologna-Prozesses ist das Promotionsrecht der Universitäten der einzige verbleibende Unterscheidungspunkt in Bezug auf die Abschlüsse, der beide Hochschularten voneinander trennt. Die Vergabe des

Promotionsrechts obliegt der Entscheidung der Länder.¹⁸⁷ Mittlerweile haben alle Ländergesetze eine Möglichkeit formuliert, die FH-Absolventen die Zulassung zur Promotion an Universitäten einräumt. Ein weiterer HRK-Beschluss fördert des Weiteren den Promotionszugang für FH-Absolventen, indem von weiteren Zusatzprüfungen bei FH-Masterabsolventen abgesehen werden soll (vgl. HRK 2007b). Das Promotionsrecht an Fachhochschulen steht zunächst nicht zur Debatte, die Standpunkte seitens Universitätsvertretern, des Wissenschaftsrats und der Hochschulrektorenkonferenz sind diesbezüglich eindeutig negativ. Das Promotionsrecht an Fachhochschulen gilt aus Sicht der Universitäten als „Profildeformation“ (Epping 2001: 81) der Fachhochschulen. Bei der Frage nach einem Promotionsrecht an Fachhochschulen ist der damit verbundene Prestigegewinn ebenfalls ein Teil der Diskussion. Dies zeigt sich daran, dass Universitätsvertreter den FHs ein „vordergründiges Streben nach Prestigegewinn“ vorwerfen, welches alleine zu dem Ergebnis führen würde, dass Fachhochschulen „zu schlechten unterfinanzierten wissenschaftlichen Hochschulen avancieren“ würden (ebd.: 81). Andererseits beanstandet die Politik, dass die mangelnden Umsetzungen eines kooperativen Promotionsverfahrens „durch eine von Prestigeüberlegungen bestimmte Abgrenzungspolitik der Universitäten den Fachhochschulen gegenüber“ (BMBF 1985: 93) bestimmt werde.¹⁸⁸ Das Promotionsrecht ist bestimmend für den Prestigefaktor der jeweiligen Institution. Die Erlangung des Promotionsrechts an Fachhochschulen wäre allerdings nicht nur ein Prestigegewinn für die Fachhochschulen, sondern würde eine Differenzierung zwischen den beiden Hochschularten als nicht mehr sinnvoll erscheinen lassen (vgl. Kreckel 2004b: 122).

6.1.2 Wirkungsgrad

Der umgangssprachlich genannte „Mittelbau“ oder „Akademischer Mittelbau“ einer Hochschule setzt sich aus Gruppen zusammen, die je nach Landesgesetz unterschiedliche Bezeichnungen haben. In den NRW-Hochschulgesetzen steht neben der Gruppe der

¹⁸⁷ Für eine Übersicht der Gesetzesbestimmungen zum Promotionsrecht der einzelnen 18 Bundesländer siehe HRK 2007a.

¹⁸⁸ Umgesetzte Promotionskooperationen zwischen Universitäten und FHs basieren in der Regel auf persönlichen Kontakten (vgl. Mager 2009: 14 f.).

Ein Beispiel einer umgesetzten Promotionskooperation in Form eines Graduiertenkollegs (vgl. Haerdle/Knoke 2009).

Professoren die Gruppe der „Sonstigen Lehrkräfte“¹⁸⁹, die alle nicht-professoralen Wissenschaftler umfasst. Der Umfang und die Tätigkeiten dieser Gruppe stellen eine weitere Differenzierungsdimension zwischen den beiden Hochschularten dar und bestimmen den jeweiligen Wirkungsgrad der jeweiligen Institution.

Honorarprofessuren, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Lehrbeauftragte sind an beiden Hochschularten als Teil der Gruppe „sonstige Lehrkräfte“ in NRW benannt. An den Universitäten finden sich darüber hinaus außerplanmäßige Professuren, wissenschaftliche Assistenten, Oberassistenten, Oberingenieure, wissenschaftliche Mitarbeiter und wissenschaftliche Hilfskräfte (vgl. MWF 1994: 54 ff.). An den Fachhochschulen sind zusätzliche Gruppierungen aufgeführt, die wiederum für die Universitäten nicht vorgesehen sind: Mitarbeiter in Lehre und Forschung, sonstige Mitarbeiter und studentische Hilfskräfte (vgl. ebd.: 129 ff). Mit den unterschiedlichen Bezeichnungen gehen ebenfalls unterschiedliche Qualifikationen sowie Tätigkeiten einher. Der wissenschaftliche Assistent an der Universität qualifiziert sich durch eine abgeschlossene Promotion und soll im Rahmen seiner Tätigkeit „wissenschaftliche Dienstleistungen in Forschung und Lehre erbringen, die auch dem Erwerb einer weiteren wissenschaftlichen Qualifikation förderlich sind“ (ebd. 56). Die wissenschaftlichen Mitarbeiter an Universitäten müssen zumindest ein abgeschlossenes Studium vorweisen und haben Aufgaben in Forschung und Lehre sowie Tätigkeiten in der Verwaltung der wissenschaftlichen Einrichtung. Hinzu kommen Lehraufgaben in Abstimmung mit dem fachlich verantwortlichen Professor (ebd. 57 f.). Ein vergleichbarer Tätigkeitsbereich ist im Stellenplan der Fachhochschulen nicht vorgesehen. Die Mitarbeiter in Forschung und Lehre an Fachhochschulen sind durch ein Hochschulstudium qualifiziert und ihre Aufgaben bestehen darin, „die Studierenden zu betreuen und anzuleiten, insbesondere im Rahmen von Projekten, Praktika und praktischen Übungen“ (ebd.: 131). Der unterschiedliche Stellenplan zeigt deutlich, dass die Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses als ausschließliche Aufgabe der Universitäten wahrgenommen wird. Hinzu kommt, dass Verwaltungsaufgaben, die an Universitäten von Mitarbeitern übernommen werden können, an Fachhochschulen von Professoren getätigt werden. In Zahlen bedeutet

¹⁸⁹ Aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit werden einerseits das „Gesetz über die Universitäten des Landes NRW“ sowie das „Gesetz über die Fachhochschulen im Lande NRW“ gegenüber gestellt, da beide Gesetze auf den 3. August 1993 datiert sind.

dies, dass an der Universität die Relation von wissenschaftlichen Mitarbeitern zu Studierenden 1:9 beträgt, an den Fachhochschulen dagegen 1:28 (vgl. Kaube 2010). Dadurch ist der Wirkungsgrad der Fachhochschulen im Vergleich zu den Universitäten beeinträchtigt. Weniger qualifizierte Mitarbeiter bedeutet weniger Publikationen, weniger Drittmittelprojekte und somit weniger wissenschaftliches Renommee für den einzelnen FH-Professor sowie für die Institution Fachhochschule. Das Verständnis einiger Wirtschaftsvertreter, die Forschungsambitionen der Fachhochschulen auf die Formel zu reduzieren, dass die FHs die „verlängerte Werkbank“ der kleinen und mittelständischen Unternehmen seien (vgl. Fischer 2005: 75), wird nicht von allen FH-Vertretern positiv gesehen. Daher erfolgt die regelmäßige Forderung nach der Einrichtung eines „Mittelbaus“ an den Fachhochschulen:

"Die Vorsitzenden der Landesverbände des hlb¹⁹⁰ riefen die Politik auf, nicht nur an ein downgrading durch Öffnung der Hochschulen für beruflich Qualifizierte zu denken, sondern die Möglichkeiten der Fachhochschulen für eine Ausweitung der Forschungsleistungen durch wissenschaftliches Personal auf Qualifizierungsstellen zu schaffen." (Mücke 2009: 6)

Diese Forderung hat der Wissenschaftsrat im Rahmen seiner Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem erstmalig mit aufgenommen (vgl. WR 2010a: 80). Die Bedeutung des „Mittelbaus“ zeigt sich auch im erheblichen Ausbau des diesbezüglichen Stellenplans an den Universitäten. In einem Zeitraum von 1968 und 1998 hat sich die Zahl der Universitäts-Professoren mehr als vervierfacht, die Zahl der „Mittelbau“-Beschäftigten dagegen verneunfacht (vgl. Enders 1998: 64). Damit bildet diese Gruppe nicht nur „die Basis der Forschung, sondern auch ein großer Teil der Lehre ruht auf den Schultern dieser Gruppe“ (ebd.: 64). Allerdings überwiegen die Tätigkeiten in der Forschung gegenüber der Lehre. Der Generalverdacht, dass in Deutschland die Lehrtätigkeiten seitens der Universitäts-Professoren auf den „Mittelbau“ übertragen werden, konnte im Rahmen einer internationalen Studie nicht bestätigt werden (ebd.: 64). Damit ist die Gruppe der nicht-professoralen Wissenschaftler ein Indikator für den Wirkungsgrad einer Forschungseinheit.

Ein zweiter Punkt, der den Wirkungsgrad der Hochschulen bestimmt, sind Art und Ansehen des Studienangebots.¹⁹¹ Das Fächerangebot an Fachhochschulen ist eingeschränkt.

¹⁹⁰ Hlb steht für Hochschullehrerbund, die Berufsvereinigung der Professoren an Fachhochschulen in Deutschland.

¹⁹¹ Der Prestigeaspekt von Abschlussgraden und Studiendauer wurde bereits im Kapitel 6.1.1 dargestellt.

Studienbereiche wie Jura, Medizin, ebenso ein Großteil der Geisteswissenschaften sind an Fachhochschulen nicht vertreten. Das traditionelle Studienangebot der Fachhochschulen (vgl. Kapitel 1.5.3) ist stets berufsorientiert, und obwohl die berufsorientierte Ausrichtung von Jura und Medizinstudiengängen nicht in Frage steht, gelten insbesondere berufsorientierte Studiengänge an Universitäten als weniger angesehen (Teichler 1986: 95). Der im deutschen Bildungsdenken verankerte Dualismus von Allgemeinbildung versus Berufsbildung sowie Wissenschaft versus berufsbezogene Wissenschaft hat eine lange Tradition (vgl. Kapitel 7.3). Diese führt zu folgender Konsequenz:

"Der in der neuhumanistischen Bildungsidee eingebundene und in vielen Köpfen noch vorhandene Berufsfeindlichkeitsaspekt führt nicht nur zu Problemen und zwischen den Fakultäten zu Auseinandersetzungen an den Universitäten, sondern wird gezielt zu einer Diskreditierung der nicht selten nur umrißartig bekannten Fachhochschulidee benutzt." (Becker 1989: 37)

Allerdings scheinen die Fachhochschulen diesen Dualismus für sich zu übernehmen und auch fortzuführen, andernfalls ist es nur schwer nachvollziehbar, warum FH-Vertreter das sogenannte „Krefelder Modell“¹⁹² und somit duale Studiengänge als „unter ihrem Niveau“ ansehen (BMBF 1986: 8f.), wie es in einem Gutachten vom BMBF zur Weiterentwicklung von Studienangeboten an Fachhochschulen festgestellt wurde. Obwohl mehrheitlich die Meinung vorherrscht, die Akzeptanz an dualen Studiengängen sei hoch, und wenngleich der Wissenschaftsrat mehrfach einen deutlichen Ausbau dualer Studiengänge empfohlen hat (WR 2010a: 59),¹⁹³ sind diese Studiengänge „nie über den Status des ewigen Talents hinausgekommen“ (Anders 2003: 129).

6.1.3 Arbeitskraft

Eine dritte Differenzdimension definiert sich durch die Arbeitskraft und dem beigemessenen Wert der Arbeitskraft. An Fachhochschulen umfasst die Tätigkeit der Professoren in der Regel 18 Semesterwochenstunden (SWS). Sachsen-Anhalt bildet mit 16 SWS hierzu eine alleinige Ausnahme (vgl. WR 2002: 68). An den Universitäten beträgt dagegen die Lehrzeit der Professoren zwischen 6 und 8 SWS. "Die unterschiedliche Gewichtung der Lehrleistung

¹⁹² Das Krefelder Modell war Modellversuch für eine kooperative Ingenieurausbildung. Eine Kombination aus einem FH-Studium und einer Ausbildung in einem Unternehmen. In Baden-Württemberg wurden dafür Berufsakademien gegründet, die heute Duale Hochschule heißen (vgl. Ostendorf 2011: 185; WR 1991: 81).

¹⁹³ Eine Forderung, die ebenfalls unabhängig vom WR regelmäßig geäußert wird (vgl. Lenhardt 2004: 19).

muß als diskriminierend empfunden werden." (Oehler 1986: 266) Eine Studie, die stärker lehrorientierte Institutionen ohne Promotionsrecht in Deutschland, Niederlanden, Großbritannien, Schweden, den USA und Japan einem Vergleich unterzog, stellt fest, dass das Lehrdeputat der Fachhochschulen nicht nur innerhalb des deutschen Hochschulsystems, sondern auch im internationalen Vergleich die höchste Lehrbelastung aufweist (vgl. Enders 1998: 65). Die Ungleichheit zwischen FH und Universität in Bezug auf die Lehrtätigkeit wird einerseits durch den Forschungsanteil der Professorentätigkeit an Universitäten gerechtfertigt (vgl. Oehler 1986: 297) und andererseits durch die historisch bedingte stärkere Lehrausrichtung der FHs (vgl. Geiger 2008:14). Das hohe Lehrdeputat an den Fachhochschulen ist allerdings das Hauptargument der FH-Vertreter dafür, ihrem Forschungsinteresse nicht in der gewünschten Form nachgehen zu können.¹⁹⁴ Ein weiteres Ergebnis der internationalen Studie, die sich dem Berufsbild der Hochschullehrer widmet lautet, dass zwei Drittel der FH-Professoren nicht ausschließlich die Lehre präferieren, sondern eine Verbindung zwischen Lehre und Forschung bevorzugen (Enders 1995: 184). Allerdings zeigt der internationale Vergleich, dass 30 % der FH-Professoren berichten, in einem Forschungsprojekt tätig zu sein. In Großbritannien und Schweden liegt der Anteil bei 75 % (Enders/Schimank 2001: 173; Enders 1995: 184). Die FH-Professoren betonen innerhalb der Studie, für die Forschung gut qualifiziert zu sein. Die mangelnden Möglichkeiten und Rahmenbedingungen, ihrem Forschungsinteresse nachzugehen, beeinträchtigt die Zufriedenheit in Bezug auf ihre berufliche Situation. Hinzu kommt, dass die erreichte berufliche Position und die damit verbundenen Aufstiegsmöglichkeiten von FH-Professoren geringer geschätzt werden, als es bei ihren Kollegen an den Universitäten der Fall ist. Die Einkommenssituation an Fachhochschulen trägt ebenfalls zur Unzufriedenheit bei (vgl. ebd.: 70 f.).

Die Besoldungsunterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen spielen daher auch eine Rolle bei der Betrachtung der Differenzdimensionen zwischen den beiden Hochschularten.¹⁹⁵ An Fachhochschulen gab es Positionen in den Besoldungsgruppen C2

¹⁹⁴ Die FHs bekamen zunehmend Unterstützung seitens der HRK in Bezug auf ihre Forderung das Lehrdeputat zu senken (vgl. HRK 1992: 21).

¹⁹⁵ Zur Entwicklung der Besoldungsunterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen in den einzelnen Bundesländern vgl. Gunia 2008.

oder C3 und an den Universitäten in C3 und C4. Als an den Fachhochschulen 1980 die C2 und die C3-Besoldung eingeführt wurde,¹⁹⁶ lag der Gehaltsunterschied bei bis zu 11 %. Das Verhältnis von C2 zu C3 Stelle lag bei 40 % zu 60 % (vgl. Ostendorf 2011: 182). Die sozialen Spannungen, die mit der Überleitung der FH-Dozenten zunächst in die H-Besoldung und zehn Jahre später in die C-Besoldung einhergingen, wurden bereits in Kapitel 3.2 erläutert. Die Gehaltsdifferenzen zwischen Universität und Fachhochschule unterschieden sich im Rahmen der C-Besoldung bis zu 23 % zu Gunsten der Universitäten; der Gehaltszuwachs im Zeitraum von 2001 bis 2007 lag bei den Universitäten bei 5,1 % und an den FHs bei 1,4 % (vgl. Gunia 2008: 5).¹⁹⁷ Der finanzielle Erfolg gilt seit dem 18. Jahrhundert als Indikator für die Statuszuweisung einer Person (vgl. de Botton 2004: 7). Die beschriebene Unzufriedenheit der FH-Professoren und die damit verbundene Kritik an den Rahmenbedingungen hinsichtlich des vorhandenen Forschungsinteresses sowie ihrer Einkommenssituation lassen Enders unter anderem zu der Schlussfolgerung kommen:

"Das unter dem Stichwort 'academic drift' beschriebene Phänomen von Angleichungsbemühungen des nicht-universitären Hochschulsektors an die Universitäten wird sicherlich am ehesten durch Aspirationen ihres Lehrkörpers gefördert." (Enders 1998: 72)

Ein nachvollziehbarer Aspekt, insbesondere wenn die öffentliche Meinung die für FH-Professoren nachteilige Besoldungsthematik anführt, um sie als „zweitklassig“ zu definieren (vgl. Spiewak 2000a).

6.1.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die Darstellung der unterschiedlichen Differenzdimensionen wie Titel, Wirkungsgrad und Arbeitskraft legt dar, dass einige Differenzierungsmerkmale der beiden Hochschularten bereits aufgehoben sind. Beide haben mittlerweile die gleichen Hochschulabschlüsse. Darüber hinaus zeigen die Differenzdimensionen, dass die Trennschärfe der beiden Institutionen stark an dem Thema Forschung ausgerichtet ist. Die ausschließliche Zuordnung der Forschung zu den Universitäten begründet das Promotionsrecht, das umfassende Studienangebot, den umfangreichen „Mittelbau“, die Anzahl der Semesterwochenstunden und letztendlich auch die Besoldungsstruktur an den Universitäten. An die

¹⁹⁶ Zuvor galt die H-Besoldung, die von H1 bis H4 Besoldungsgruppen vorsah (vgl. Ostendorf 2011: 182).

¹⁹⁷ Die Zahlen beziehen sich auf Beschäftigungsverhältnisse in NRW.

Forschungstätigkeiten sind ebenfalls das Prestige und der Status der Einrichtung gebunden: „Forschung als wichtigstes Innovationspotential der Universitäten ist in der Wertschätzung der Gesellschaft und im Selbstverständnis der Wissenschaftler über die Jahre hinweg unverändert geblieben.“ (WR 1986: 33)

"Diese augenfällige Diskrepanz zwischen Fachhochschulen und Universitäten hinsichtlich des Reflexionsstandes über die Forschung ergibt sich aus deren großer Bedeutung für letztere: Forschung bildet den Grundstein des universitären Selbstverständnisses, den eigentlichen Kern, um den herum dann alles andere organisiert wird " (Salustowicz/Horn/Klinkmann 1992: 15)

Die Forschung, die einen großen Teil des Selbstverständnisses der Universitäten ausmacht, fehlt den Fachhochschulen als Grundlage für ihr eigenes Selbstverständnis. Dies liegt zum einen daran, dass versäumt wurde, einen fachspezifischen Bildungsauftrag mit der Gründung der Fachhochschulen zu formulieren, und zum anderen daran, dass diese Lücke auch nicht von den Fachhochschulen im Nachhinein eigenständig geschlossen wurde, wie es im ersten Teil dieser Arbeit dargestellt wurde. Die später formulierte Definition für den Kern des Selbstverständnisses, „Beschäftigungspolitik, Bildungspolitik, Wissenschaftspolitik sowie Didaktik und Methodik der Lernprozesse“ (ebd.: 23), wurde nicht im ausreichenden Umfang von den FH-Vertretern angenommen. Andernfalls wäre der Bedarf nach einer Einebnung der Differenzen zwischen den beiden Hochschularten, wie er anhand der FH-Forderungen und Ziele im Kapitel 5.2 dargestellt wurde, weniger stark ausgeprägt. Die zunehmende Abstandsverringung zwischen den Hochschularten wird dagegen von der Politik, den Universitäten, der Wirtschaft und der Hochschulforschung kritisch betrachtet. Die Annäherung der Fachhochschulen an die Universitäten wird teilweise als „Einstieg in den Ausstieg“ (Teichler 2005 [1993]: 181) bezeichnet, mit der Begründung, dass es den FHs nicht unbedingt mit solch einer Entwicklung besser gehen muss, da der „graduelle Verlust eines besonderen Profils schwerer wiegt als der vermeintliche Statusgewinn“ (ebd.: 304). Die Wirtschaft mahnt Fachhochschulen, sich „nicht an dem – durchaus nachvollziehbaren - `Standesdünkel` [zu] orientieren, sondern an der Qualität der eigenen Leistung sowie den Anforderungen des Arbeitsmarktes“ (Anz 2005: 90). Die Universitäten möchten dagegen ihre Privilegien in Bezug auf (materielle und personelle) Ausstattung sowie ihre Forschungspotentiale, die damit verbundene Reputation in der "scientific community" sowie die Besoldungsstruktur, nicht mit den Fachhochschulen teilen (vgl. Winkler 1982: 272). Daher sind Universitäten häufig nicht bereit mit den Fachhochschulen zu kooperieren, wie

das Ergebnis einer Studie zur Kooperation zwischen deutschen Hochschulen aufzeigt (vgl. Hener/Eckardt/Brandenburg 2007: 44).¹⁹⁸ Die FHs betonen in diesem Zusammenhang, internationale Kooperationen seien einfacher einzugehen als Kooperationen mit deutschen Universitäten „vor Ort“ (Weber 1985: 9)¹⁹⁹ und bedauern grundsätzlich die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Universitäten (vgl. v. Hoyningen-Huene 2005b: 11). Daher kommt auch zunehmend die Aufforderung der Öffentlichkeit, die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Universitäten gegenüber den Fachhochschulen aufzugeben und die Fachhochschulen als „Artverwandte zu erkennen“ (Kaube 2010).²⁰⁰ Die Resonanzen der Universitäten bleiben dagegen kritisch. Die zunehmende Aufhebung der Differenzen zwischen den beiden Hochschularten wird als „Salamitaktik“ der FHs titulierte (Barke 2007: 666) und Positionsbestimmungen der Universitäten wehren sich vehement gegen die „Einebnungstendenzen“ der FHs (Meincke 2000: 632).

Die Sorge der Fachhochschulen ohne Forschung zu „Stätten gehobener Berufsbildung abzusinken“ (Hammer 1986: 106) wird von den Universitäten indirekt bestätigt. Bei einer Umfrage unter Universitätsprofessoren haben 92 % der Teilnehmer der Aussage zugestimmt, wenn Hochschullehrer nicht zugleich Forscher seien, würde die Lehre steril werden (vgl. Peisert 1979: 136).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Forschung ein wesentlicher Punkt ist, der die Differenzdimensionen zwischen den Hochschularten bestimmt und darüber hinaus als ein "Wettbewerbsbarometer auf dem Binnen- und Weltmarkt" (Hammer 1986: 106) fungiert. Forschungstätigkeiten sind eine notwendige Voraussetzung für die Differenzierungsebenen Titel, Wirkungsgrad und Arbeitskraft, die zueinander in einem sich bedingenden Verhältnis stehen. Alle drei Ebenen haben in diesem Zusammenspiel Einfluss

¹⁹⁸ Eine ältere Studie zeigt eine noch geringere Zusammenarbeit zwischen den beiden Hochschularten auf (vgl. Dehler 1988).

¹⁹⁹ Gleiches gilt für die Durchlässigkeit der einzelnen Hochschularten: „Während sich die Durchlässigkeit im internationalen Kontext weiter verbessert hat, hat sich tendenziell in Deutschland im Zuge dieses Prozesses die Durchlässigkeit zwischen Universitäten und Fachhochschulen eher verschlechtert.“ (v. Hoyningen-Huene 2008: 12).

In diesem Zusammenhang verstehen sich ebenfalls „Erfolgsmeldungen“ wie „FH-Absolventin promoviert in Harvard“ (vgl. Rauner 2008) oder die Überschrift „Fachhochschuldoktor“, ein Interview mit einem FH-Absolventen, der in den USA promoviert hat (Die ZEIT 1999).

²⁰⁰ Eine klare Forderung nach einem Promotionsrecht für Fachhochschulen wird von UAS7 formuliert, einem Hochschulverbund von sieben Fachhochschulen (vgl. Burchard 2009).

auf die jeweilige Statuszuweisung einer Institution. Dies wird anhand des folgenden Schaubilds (Abbildung 6) verdeutlicht:

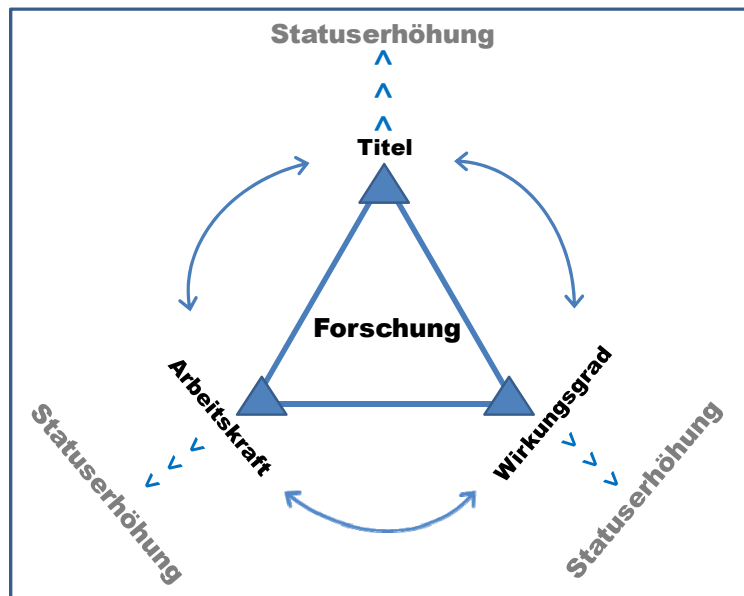


Abbildung 6. Wirkungsfeld der Forschung.

Die fehlenden Voraussetzungen zur Forschungstätigkeit gelten daher seit jeher als eine Beeinträchtigung der Fachhochschulen. Wären die Umstände in Bezug auf Lehrdeputat, Ausstattung und mehr öffentlicher Förderung für die FHs günstiger, dann hätte die Forschung den gleichen Stellenwert an FHs wie an Universitäten (vgl. Brühl 1986: 14).

Als ein weiterer Aspekt konnte gezeigt werden, dass eine Entwicklung im Sinne der Fachhochschulen eine zunehmende Einebnung der Differenzen forciert, wobei Statusaspekte in allen aufgeführten Differenzdimensionen berücksichtigt wurden.

7 „Andersartig, aber gleichwertig“ ?²⁰¹

Um darzulegen, inwiefern das Prinzip Fachhochschule ein Erfolg oder Misserfolg ist, wurde im ersten Teil der Arbeit gezeigt, dass die Ableitung von Erfolgsfaktoren problematisch ist, da keine validen Faktoren ermittelt werden konnten, die eine entsprechende Überprüfung ermöglichen. Darüber hinaus wurde belegt, dass die Fachhochschulen als ein Erfolgsmodell gelten, ohne dass transparent wird, inwiefern der Erfolg den Fachhochschulen zugerechnet werden kann. Zu Beginn des zweiten Teils wurde aufgeführt, welche unterschiedlichen Differenzdimensionen der beiden Hochschularten die Entwicklung der Fachhochschulen bestimmen. Hierbei wurde die Forschungstätigkeit einer Hochschule als bestimmendes Moment der Differenzdimensionen Titel, Wirkungsgrad und Arbeitskraft als eine relevante Bezugsgröße der Reputation, die zum Status einer Hochschule beiträgt, gesehen. Der scheinbare Widerspruch, der sich daraus ergibt, lautet zunächst: Fachhochschulen sind erfolgreich, dennoch forcieren sie die Einebnung der Differenzen zur Universität und laufen damit Gefahr ihr Profil aufzugeben. Die erste Hypothese soll diesen scheinbaren Widerspruch auflösen: Die Einebnung von Differenzen zu den Universitäten, die durch eine Statusangleichung seitens der Fachhochschulen motiviert ist, bildet die Quelle für den Erfolg der Fachhochschulen. Zur Überprüfung dieser Hypothese wird in Kapitel 7.1 ausgeführt, dass die Universitäten die relevante Referenzgruppe für die Fachhochschulen darstellen. Als weiteren Punkt erforscht das anschließende Kapitel 7.2, inwiefern die Statusdifferenz der beiden Hochschularten seitens der FHs wahrgenommen wird und ob sich diesbezügliche Unterschiede zwischen der Wahrnehmung der Präsidenten und der Gründungsrektoren ergeben. Ebenfalls im Vergleich zu den Gründungsrektoren werden in Kapitel 7.3 Ausführungen der Präsidenten zu Themenfeldern wie Bildungsauftrag und der Bezeichnung Fachhochschule analysiert. Als Ergänzung zu den Interviewauswertungen werden die ersten Ergebnisse der Polaritätsprofile angeführt.

²⁰¹ Vgl. Kapitel 2.1.2.

7.1 Universitäten als Referenzgruppe für Fachhochschulen

Die Universitäten sind für Fachhochschulen eine wichtige und relevante Bezugsgruppe. Im Rahmen des Neo-Institutionalismus (vgl. Kapitel 1.1) haben Bezugs- bzw. Referenzgruppen die Aufgabe einer sozialen Kontrollinstanz, „die die Angemessenheit der Aktivitäten eines Akteurs beurteilt und deren Einschätzungen und Erwartungen der Akteur zu antizipieren versucht“ (Walgenbach/Meyer 2008: 65). Dabei bilden Universitäten eine doppelte Referenzgröße für Fachhochschulen. Einerseits wählen Fachhochschulen sie selbst als Bezugspunkt, andererseits wird dies von Dritten, wie dem Wissenschaftsrat, der die Situation der FHs im Verhältnis zu Universitäten beurteilt und dementsprechende Empfehlungen formuliert (vgl. Gellert 1991: 21), bestätigt. Im Rahmen dieser Arbeit zeigt sich an zwei Positionen, wie sich die Referenzgruppe Universität für FHs darstellt: Erstens im Zusammenspiel der beiden Institutionen und zweitens im Verhältnis FHs und Berufsakademien/Duale Hochschulen.

Die Einschätzung der Universitäts-Vertreter gegenüber den FHs wird von den FH-Präsidenten als negativ wahrgenommen:

„Die Universitäten waren damals noch sehr, ich will nicht sagen hochnäsiger, man kann es aber so nennen. Und waren sich so ganz sicher, auch die Fachhochschulen, was wollen die schon. Die haben uns gar nicht als Konkurrenz wahrgenommen. Aber durch die Zahlen, wir sind ja immer besser geworden, jetzt forschen wir auch, jetzt haben wir diese Praxisorientierung, jetzt müssen sie auch die Praxisorientierung nachholen, nehmen die uns jetzt ernster. Das ist so die Entwicklung.“ (FH6.P)

Das Betreiben von Forschung bedeutet für die Fachhochschulen, auch von Universitäten „ernst genommen“ zu werden. Damit wird ebenfalls eine mangelnde Anerkennung durch die Universitäten gegenüber den Fachhochschulen aus Sicht der FHs indirekt beanstandet. Dieser Umstand wird von den FHs auch in Bezug auf andere Bereiche kritisiert, wie aus den folgenden Äußerungen der Interviewten hervorgeht:

„Wir haben ja immer gesagt, wir sind andersartig, aber gleichwertig, so und diese Gleichwertigkeit muss immer wieder betont werden, weil es immer wieder Tendenzen gibt, durch so Zusätze, also gerade natürlich von den Universitäten, nicht von den Unternehmen, aber von den Universitäten, zu sagen, das ist doch eine Stufe drunter. Und das erkennt man an dem Zusatz.“ (FH1.P)

„Warum soll eine Hochschule, ein Hochschultyp, der im Grunde genommen die gleichen Studienabschlüsse vergibt wie eine Universität, einen so anderen Namen haben, der ja auch – wenn wir es mal so ein bisschen hierarchisch sehen – natürlich von den Universitäten auch abwertend verwendet wird.“ (FH7.P)

„Zum anderen ist natürlich immer die Angst auch da, möglicherweise Argumente zu liefern, um dann als minderwertig abqualifiziert zu werden, also wenn ich jetzt verstärkt Studierende einschreibe, die noch nicht einmal eine FH-Reife haben, dass es dann wieder ein neues Argument gibt, auch von Seiten der Unis, zu sagen, aha, Eure Studierenden, wenn die anfangen, haben ja noch nicht einmal FH-Reife, ist ja kein Wunder, wenn da hinten nichts ordentliches rauskommt. Das ist sicherlich so ein Argument, was auch immer mitschwingt.“ (FH12.P)

Demnach geht eine Stigmatisierung der Hochschulart FH stets mit der Sorge ihrer Vertreter einher, als eine minderwertige Hochschulart seitens der Universitäten wahrgenommen zu werden. Als Stigmatisierung zählen unterschiedliche Elemente, wie der FH-Zusatz bei Abschlüssen (das „FH-Diplom“), der Name „Fachhochschule“ und der an Fachhochschulen im Gegensatz zu den Universitäten größere Anteil an Bildungsaufsteigern. Die Bedeutung von Universitäten für FHs ist allerdings nicht ausschließlich kritisch belegt, es gibt auch Stimmen, die Universitäten als Antrieb verstehen: „Wir brauchen die Universitäten, um gut zu sein.“ (FH1.P). Mit dieser Äußerung wird die Referenzgruppe Universität als ein anspornendes Moment verstanden. Dennoch zeigen beide Referenzbezüge der FH-Vertreter deutlich, dass die Universitäten den Bezugsrahmen für die Fachhochschulen ausmachen, im positiven sowie im negativen Sinne. Daran zeigt sich, wie bedeutend Rückmeldungen der Universitäten bezüglich Fachhochschulen für letztere sind. Dafür gibt es unterschiedliche Gründe. Ein Grund liegt in der historisch bedingten Dominanz der Universitäten in der nationalen sowie internationalen Bildungslandschaft, wie folgendes Zitat deutlich macht:

„Da gibt es wie immer intrinsische und extrinsische Motivation oder Kräfte. Eine treibende Kraft war ganz sicherlich die Kritik, die den FHs sofort nachdem sie formal in den tertiären Bildungssektor aufgerückt waren, entgegenschlug von den Universitäten, die sofort versucht haben, die FHs als nicht Hochschulen zu definieren. Ich denke das war natürlich eine ganz entscheidende Tendenz, die ist heute so nicht mehr da, aber was sich im Lauf der Jahrzehnte eben rausgestellt hat, es ist den FHs und auch der FH freundlichen Politik nicht gelungen, ein Paradigma dieser Hochschulart zu definieren. Die Unis haben ein Paradigma, das haben sie seit 1830, das ist in Deutschland die einzige Messlatte und das einzige Paradigma geworden und geblieben für alles, was im von High Education angesiedelt ist.“ (FH10.P)

Eine weitere Ursache für die Universitäten als Referenzgruppe für Fachhochschulen zeigt sich darin, wie die NRW-Fachhochschulen ihr Verhältnis zu anderen Hochschularten, wie den Berufsakademien oder Duale Hochschulen, beurteilen. Hier herrscht bei den befragten FHs die Meinung vor, die Fachhochschulen hätten aktuell eine „Mittelstellung“ (FH8.P) zwischen den Universitäten und den Duale Hochschulen. Diesbezügliche Einschätzungen variieren in ihren Positionierungen:

„Und auf der anderen Seite haben wir die Berufsakademien, [...], die ganz eng mit den Interessen der IHK verbunden sind. Wir haben hier IHK Bachelor-Studiengänge, die ein Stückweit sich zwischen die FHs und die enge Bindung an die Wirtschaft legen. Das heißt, von beiden Seiten werden wir angefressen und der Gesetzgeber lässt uns da völlig alleine, er lässt uns im Stich.“ (FH5.P)

„Ich glaube, das ist ein ähnliches Verhältnis wie die FHs zu den Berufsakademien haben. Dass natürlich immer jede Einrichtung, die links neben sich etwas entstehen sieht, was ihr vielleicht irgendwann mal Konkurrenz machen könnte und das auch Mittel abschöpft mit Argusaugen betrachtet wird, das würde ich mal so als den Ausgangsstatus beschreiben.“ (FH7.P)

Teilweise herrscht auch eine reflektierte Wahrnehmung des eigenen Werdegangs als akademische Institution vor:

„Dann sage ich immer zu meinen Kollegen, passt auf, macht nicht den gleichen Fehler. Genauso haben es vor 20 Jahren die Universitäten mit uns gemacht. Und Ihr seht, was die davon hatten, wir ziehen an denen links vorbei. Passt auf, dass Euch mit den Berufsakademien nicht genau das Gleiche passiert.“ (FH1.P)

Allerdings eine Ansicht, die an den Fachhochschulen keine Mehrheit findet:

„[...] bevor die uns hier eine Konkurrenz machen und da wollen die Kollegen nicht so, wie Sie sagen, die halten das Näschen ein bisschen hoch und sagen, also unser qualitativ so hochwertiger Bachelorabschluss, den können wir doch nicht verwässern, indem wir mit so einer privaten Hochschule zusammen arbeiten. Sag ich, habt Ihr noch alle Tassen in der Kommode? Ihr müsst gucken, dass die Gegend sauber bleibt!“ (FH1.P)

Es zeigt sich, dass die Universitäten in der Wahrnehmung der FHs eine andere Rolle spielen als es bei den Berufsakademien/Duale Hochschulen der Fall ist.²⁰² Die Universitäten sind eine institutionelle Richtschnur für die Fachhochschulen. Die Duale Hochschulen, obwohl diese ebenfalls mittlerweile den Status einer Hochschule haben, werden von den Fachhochschulen als eine geringwertige Hochschulart eingeschätzt, von der man sich als FH hauptsächlich abgrenzen und Kooperationen nur widerstrebend eingehen möchte. Damit wiederholen die Fachhochschulen ihren eigenen Werdegang, allerdings in der nun privilegierten Form einer etablierten Hochschulart. Eine weitere Veranlassung dafür, dass die Universitäten als Referenzgruppe für die FHs ein starkes Gewicht einnehmen, liegt in der Hochschulsozialisation²⁰³ der FH-Vertreter. Dies bedeutet, dass die meisten FH-Professoren

²⁰² Vgl. v. Bebbler 2009:12.

²⁰³ Hochschulsozialisation beinhaltet in diesem Zusammenhang nach Huber folgende Aspekte: "Aber nachhaltige, den Praxisschock überdauernde Folgen der Hochschulsozialisation könnten gerade auch in solchen Denk- und Handlungsmustern bestehen, die im alltäglichen "geläufigen" Handeln ausgebildet und gar routinisiert, aber nicht oder selten thematisiert werden und den Subjekten daher nicht ohne weiteres bewußt sind. Dies dürfte einerseits für Studienstrategien und akademische Verkehrsformen, andererseits und im

ihr Studium und alle ihre Promotion an einer Universität absolviert haben: „Die Sozialisation der Fachhochschul-Professoren erfolgt also weitestgehend an den Universitäten mit den Wertvorstellungen der Einheit von Forschung und Lehre.“ (Müller-Böling 1996: 66) Dies wird ebenfalls mit folgenden Zitaten belegt:

„Das ist so, wir sind ja alle an Universitäten ausgebildet, Sie genau so wie ich, wir kennen das System und wir wissen auch, wir sind überhaupt nicht besser. Aber es wird immer so getan, als seien sie besser, weil es dazu gehört, ist ein Grundgefühl, so etwas uneingestandes [...].“ (FH4.P)

„[...] aber auf der anderen Seite, alle Lehrenden der FH kamen und kommen von den Unis und bringen sozusagen internalisiert im Grunde dieses Paradigma mit. Ob sie das wollen oder nicht, ob sie das merken oder nicht. Und sie verhalten sich entsprechend. Das ist die intrinsische Motivation dabei.“ (FH10.P)

„Und jetzt gibt es aber dummerweise an diesen FHs ausschließlich Professoren, die an Unis promoviert haben oder an Unis mal gearbeitet haben und die alle, so wie ich auch, in einer Zeit groß geworden sind, wo es hieß, Uni ist was Besseres als FH, ohne, dass das irgendwie qualifiziert worden ist.“ (FH6.P)

Die Sozialisation an der Universität hat überdies zum Ergebnis, dass die Unterschiede der beiden Hochschularten verstärkt wahrgenommen werden, besonders mit dem beruflichen Eintritt in eine Fachhochschule:

„[...] ich habe einen Theorieschock erlebt, nämlich als ich aus der Praxis zurück in die FH kam, weil das alles so armselig war. Ich weiß gar nicht, wie ich das so beschreiben soll. [...] Also die FH Professuren hatten ja auch keinen Mittelbau, ich hatte ja ein Bild von Hochschule im Kopf von der Universität, da gab es also meinen Professor, dem wir ja alle als Assistenten gedient haben, dann gab es natürlich ein eigenes Sekretariat für den Professor und der hatte da eine Schar von Assistenten und dann kam ich an diese Hochschule und war es auch gewöhnt von der Praxis heraus, dass man natürlich Leute hatte, die einem zuarbeiteten und von da an musste man erst mal wieder jede Kopie selbst machen. Und ich kann mich noch erinnern, ich bin abends zuhause gewesen und habe [...] gesagt, du, das ist wie absurdes Theater da.“ (FH1.P)

„Ich habe jahrelang an Unis gearbeitet und habe nicht im Traum gedacht, dass eine Hochschule so gestrickt sein könnte, dass man da eine Erlaubnis [für Forschungstätigkeiten, E.H.] braucht. [...]. Insofern war ich dann etwas erstaunt, dass ein wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität, was Forschung jedenfalls angeht, offensichtlich größere Bewegungsfreiheit hat, als das ein Professor an einer nordrhein-westfälischen Fachhochschule hat.“ (FH3.P)

Der Tätigkeitsbeginn an einer Fachhochschule generiert den Vergleich zur Universität unmittelbar, da die Erwartungshaltung an eine Hochschultätigkeit eng mit den eigenen Erfahrungen an der Universität verbunden ist, wie den vorausgegangenen Zitaten zu

besonderen Maße für fachspezifische Problembearbeitungsmuster gelten, die man durch Hineinwachsen, Nachahmen und Mit-Tun übernimmt und routinisiert.“ (Huber 1984: 142).

entnehmen ist. Darüber hinaus geht aus diesen Zitaten hervor, dass die Institution Universität und somit die Professoren mit entsprechenden Statusattributen ausgestattet waren, die in dieser Form an Fachhochschulen nicht vorliegen. Es ist die Rede von „dienenden Assistenten“, „eigenes Sekretariat“ und „Mittelbau“. Das Kontrastprogramm der FH-Professur lautet dagegen „wieder selber kopieren“. Als ein weiterer Punkt fällt auf, dass vor allem bei forschungsaktiven Professoren an der Universität die mangelnde Forschungsfreiheit an Fachhochschulen als ein Nachteil empfunden wird.

Andere Erfahrungen lauten dagegen, dass die Entscheidung, sich an einer Fachhochschule zu bewerben, ganz bewusst unternommen wurde, in Abgrenzung zu den Universitäten, da gerade die Hochschulsozialisation an der Universität eine Distanzierung zu „Elfenbeinturm-Wissenschaftlern“ (FH6.P) generiert und den Wunsch nach Anwendungsbezug verstärkt. In diesem Zusammenhang wird betont: „Die Universitäten sind jenseitig und die Fachhochschulen sind diesseitig.“ (FH8.P) Damit soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die Universitäten mit ihrem Forschungsanspruch um seiner selbst willen den tatsächlichen beruflichen Herausforderungen und Bedürfnissen der Absolventen nicht mehr gerecht werden: „Sie [die Universitäten, E.H.] leben am hier und jetzt vorbei.“ (FH8.P) Die positive Einschätzung der Hochschulart Fachhochschule als Antipode zur Universität überträgt sich ebenfalls auf die Hochschullehrer an Fachhochschulen:

„[...] der FH-Professor ist sehr viel uneitler und sehr viel entspannter und sehr viel kollegialer und normaler und nicht so gockelhaft, [...] wenn ich das in meiner Führungsposition erlebe, die sind, dieses sich aufplustern und ich bin der Größte, das haben die einfach nicht, diese 5 Jahre Berufspraxis, die können sich auch in so einer Hierarchie viel besser orientieren, es sind sehr viel normalere Menschen und sehr viel bessere Kollegen. Dieses sich vorführen der Uni-Professoren, dieser elende Kampf, der da immer schwelt, wer ist der bessere, dieses Messer, das die die ganze Zeit in der Tasche haben, das gibt es hier nicht, das gibt es hier wirklich nicht.“ (FH8.P)

Die zugewiesenen Eigenschaften an die FH-Professoren sagen genauso viel aus über das Meinungsbild bezüglich der Universitätsprofessoren, die hier als „gockelhaft“ und „mit einem Messer in der Tasche“ beschrieben werden. Die Sozialisation an Universitäten äußert sich in unterschiedlicher Weise bei den befragten Hochschulleitungen. Einerseits erweist sich die Fachhochschule als defizitär in Bezug auf Ausstattung und Forschungsfreiheit gegenüber den Universitäten. Andererseits weist sich der Anwendungsbezug der Fachhochschulen als positiver Gegenentwurf zu den Universitäten auch auf der persönlichen Ebene aus. FH-Professoren werden als „normaler“ gegenüber ihren Kollegen der Universität beschrieben.

Dennoch resultiert in beiden Fällen die jeweilige Einschätzung auf der Hochschulsozialisation der Befragten, die alle an der Universität erworben haben.

Der Aspekt der akademischen Sozialisation an der Universität war bei den Interviews mit den Gründungsrektoren weniger relevant. Dies liegt hauptsächlich daran, dass die Gründungsrektoren aus den Ingenieurschulen oder Höheren Schulen für Wirtschaft hervorgingen und ihre Sozialisation ebenfalls an diesen Schulen erfahren haben.

7.2 Wahrnehmung der Statusdifferenz

In Kapitel 6 wurden die Differenzdimensionen unter Statusaspekten dargestellt. Im Folgenden soll gezeigt werden, dass Statusaspekte für Fachhochschulen, im Zusammenspiel mit Universitäten, Drittmittelgebern wie der Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG), sowie der NRW-Landesregierung, ein bestimmendes Moment in der Selbstwahrnehmung der Fachhochschulen darstellen. Die Gruppen bilden neben der bedeutenden Referenzgruppe der Universitäten ebenfalls einen Referenzrahmen für FHs, da im Kontext des Neo-Institutionalismus „das Ausmaß der Legitimität einer Organisation durch die Anzahl unterschiedlicher Anspruchsgruppen und durch die Unterschiedlichkeit sowie den Grad der Konsistenz der Erwartungen und Vorstellungen bestimmt“ (Walgenbach/Meyer 2008: 66).

Ähnlich wie die Auswertungen der Interviews mit den Gründungsrektoren werden ebenfalls Aspekte der öffentlichen und politischen Meinung zur Fachhochschule sowie ihre Rezeption durch die Fachhochschulen berücksichtigt.

Die Erfahrungen der Fachhochschulen mit Universitäten bilden sich auf der Ebene des persönlichen Umgangs miteinander sowie in der wissenschaftlichen Zusammenarbeit ab. Auf der persönlichen Ebene im Zusammentreffen von FH- und Universitätsvertretern wird festgestellt, dass sich ein Wandel der Universitäten in der Wahrnehmung ergeben hat, wie folgende Äußerungen konstatieren:

„Vor 15 Jahren, wenn man da zu einem Empfang gegangen ist an einer Uni, als FH-Vertreter eingeladen, da konnte es einem passieren, wenn man da so etwas komisch herumstand, dass einem ein Universitätsvertreter ein leeres Sektklas in die Hand drückte, weil er dachte, man gehört zum Staff. Vor zehn Jahren konnte es einem passieren, das sind jetzt alles Erlebnisse, dass einem ein Universitätsrektor freundlich die Frage stellte, wie heißt noch mal die Schule, die Sie leiten? Oder, wo sind Sie noch mal Direktor? Also um zu unterstreichen, dass man entweder böswillig oder aber gutwillig gar nicht merkte, dass das gar keine Schule mehr ist. Also diese zeitversetzte Wahrnehmung, dass man nach 20 Jahren immer noch nicht kapiert

hat oder kapieren wollte, was sich da verändert hat, da gibt es ein gewisses Aufholen. Vor fünf Jahren bekam man zum ersten Mal beim Guten Tag sagen die Hand gegeben.“ (FH10.P)

„Es gibt ja viele Gelegenheiten, bei denen man sich trifft und ich merke, dass der Umgang immer natürlicher wird, dass man doch in ein normales Miteinander mehr übergeht.“ (FH12.P)

„Bei manchen merken Sie schon, dass die herabgucken. Bei manchen ist es ein rein kollegiales Verhältnis, da gibt es kein Hierarchie-Gefühl. Sie finden beide Typen.“ (FH4.P)

Die Betonung der zunehmenden Normalisierung im persönlichen Umgang miteinander bringt allerdings auch zum Ausdruck, dass das Verhältnis zwischen den Institutionen in der Vergangenheit als problematisch angesehen wurde. Allerdings zeigen die Zitate vor allem, dass ein „Herabgucken“ der Universitätsvertreter auf ihre FH-Kollegen immer noch ein wahrgenommenes Moment in der persönlichen Interaktion sein kann, wobei der kritisch-distanzierte Umgang der Kollegen der Universität in der Vergangenheit akzentuiert wird. Diese Beobachtung widerspricht den Einschätzungen der Gründungsrektoren, die mehrheitlich ein kollegiales Verhältnis zu ihren Universitäts-Professoren bescheinigt haben (vgl. Kapitel 4.2). Dennoch sehen die Präsidenten eine eindeutige Verbesserung im persönlichen Umgang miteinander. Dagegen kann ein positiver Wandel auf der Ebene der wissenschaftlichen Zusammenarbeit der beiden Hochschularten nicht festgestellt werden. Hier überwiegen die negativen Erfahrungen, wie es die folgenden Äußerungen zum Ausdruck bringen:

„FH5.P: [...] das war eine Doktorarbeit, da waren schon drei Veröffentlichungen geschrieben worden und zwei Patente, also wirklich eine ganz hervorragende Doktorarbeit, aber die 1,0, die Summa cum Laude wurde dann doch verweigert im Hinblick darauf, dass es doch nur ein Fachhochschüler ist und dass man doch froh sein sollte als Fachhochschüler, wenn die Arbeit dann noch mit sehr gut bewertet wird. Die Auszeichnung ist dann verweigert worden, das ist dann nicht möglich gewesen, mit dem Hinweis genau darauf.

E.H.: Es wurde auch wirklich so gesagt? So, für einen Fachhochschüler ganz schön weit gekommen.

FH5.P: Ja, er sollte doch mal froh sein und da jetzt mal zufrieden sein. Wir waren mit zwei Kollegen von der FH und die sind dann von den vier Kollegen von der Uni XY sozusagen überstimmt worden. Gut, hat dann doch ein bisschen gesessen der Stich, aber auf der anderen Seite: wir durften wenigstens mit im Raum sitzen und mit prüfen, war ja auch schön.“ (FH5.P)

„Ich hatte z.B. eine Kooperation mit der Universität und da ging es darum, als das Diplom noch war, dass unsere Studierenden auch promovieren können. Mit der Uni XY, von der ich komme, mit Professoren, die ich kannte und dann ist das in den Fachbereichsrat rein und dann wurde das abgeschmettert. Also die wollten das gerne machen, dann hätten wir gemeinsam eine Promotion, damals schon eine kooperative Promotion betreut, oder unsere Studierenden hätten da nahtlos hingehen können, das ist abgeschmettert. Da kam schon auf, aha, das könnte ja Konkurrenz sein und das können wir nicht machen und die sind ja

schlechter als wir und das geht gar nicht. [...] da hab ich mir gedacht, verdammt juhu, was bilden die sich eigentlich ein?“ (FH2.P)

Alle genannten Beispiele beziehen sich auf die Bestrebungen der FH-Vertreter, ihren Absolventen die Option auf eine kooperative Promotion mit einer Universität zu ermöglichen. In diesem Bereich wurden zahlreiche negative Erfahrungen mit Universitäten seitens der FH-Vertreter gemacht. Dabei sind die FH-Absolventen die Leidtragenden. Aufgrund der mangelnden Bereitschaft der Universitäten, ein kooperatives Promotionsverfahren mit Fachhochschulen einzugehen, wurden Chancen von FH-Absolventen auf eine Promotion bewusst vereitelt oder, wie das obige Zitat zeigt, Noten nicht aufgrund der wissenschaftlichen Leistung vergeben, sondern mit Verweis auf die Tatsache, dass es sich um einen FH-Absolventen handelt. Dies ist eine Diskriminierung von FH-Absolventen und -Doktoranden, die nicht zu rechtfertigen ist.²⁰⁴ Die negativen Erfahrungen der Präsidenten in Bezug auf die Kooperationsbereitschaft der Universitäten auf dem Gebiet der Promotion gehen dagegen einher mit den Einschätzungen, wie sie bereits von den Gründungsrektoren formuliert wurden (vgl. Kapitel 4.2). Diesbezüglich scheint sich in den vergangenen 40 Jahren nichts Gravierendes geändert zu haben.

In diesen Zusammenhang ist eine selbstkritische Einschätzung eines FH-Vertreters, die Fachhochschulen böten zu wenig attraktive Angebote für Universitäten, eine Ausnahme: „Ich glaube, wir müssen deutlich mehr Ansätze machen, [...] auch die Uni muss ein Interesse an einer solchen Kooperation haben, [...], ich glaube das wird auch noch zu wenig von unserer Seite gemacht.“ (FH12.P) Die mehrheitlich ablehnenden Haltung der Universitäten gegenüber einem kooperativen Promotionsverfahren mit Fachhochschulen erschwert das Auffinden einer zufriedenstellenden Lösung für alle Beteiligten.²⁰⁵

Als ein weiteres Beispiel wird die Wahrnehmung von Fachhochschulen durch Drittmittelgeber angeführt. Ein FH-Antrag bei der DFG um Förderungsmittel wird nicht mit einer inhaltlichen Begründung abgelehnt, sondern „[...] mit dem Vermerk, dieses Thema wäre besser bei einer Universität aufgehoben.“ (FH7.P) Ein Beispiel für die grundsätzlich kritische Position der DFG gegenüber den Forschungsambitionen der Fachhochschulen. Dies

²⁰⁴ Ehrenberg spricht diesbezüglich von einer „Blockade“ der Universitäten gegenüber den FH-Absolventen (vgl. Ehrenberg 2005: 51) und Fischer bescheinigt den Universitäten in diesem Zusammenhang einen „Trägheitsrekord“ (Fischer 2008: 14).

²⁰⁵ Vgl. Hener/Eckardt/Brandenburg (2007: 44); vgl. Braun (1994: 105).

zeigt sich ebenfalls im „Paralympics“-Vergleich, der seitens der DFG vorgenommen wurde, als Reaktion auf eine FH-Anfrage, inwiefern eine DFG-Förderung in Erwägung gezogen werden könne, wenn ein kooperatives Graduiertenkolleg²⁰⁶ in Zusammenarbeit mit Universitäten ins Leben gerufen werde:

„Die DFG sagt ja nicht umsonst, mit den Paralympics spielen wir nicht. Weil natürlich Sorge besteht, dass Mittel aus der DFG in den FH Bereich hineinfließen. Die wollen, wenn schon überhaupt, dann einen extra Topf, der von woanders gespeist wird, aber nicht durch die DFG hindurch an die FHs fließen soll.“ (FH7.P)

Die zunehmend positive Entwicklung auf der Ebene des persönlichen Austausches, wie er von den Fachhochschulen im Zusammentreffen mit Universitätsvertretern festgestellt wird, gilt weder für die wissenschaftliche Zusammenarbeit im Bereich der Promotion noch für die Wahrnehmung von Drittmittelgebern, wie es die DFG ist.

Damit erfahren die Fachhochschulen eine ähnliche informelle Diskriminierung seitens der Universitäten wie sie die Gründungsrektoren erlebten (vgl. Kapitel 4.2). Deutlicher werden die Gemeinsamkeiten zwischen den Gründungsrektoren und den aktuellen Hochschulleitungen zum Thema informelle Diskriminierung hinsichtlich der Erfahrungen mit der NRW-Landesregierung. Ein gleichberechtigter Umgang des NRW-Bildungsministeriums mit beiden Hochschularten wird von den FH-Vertretern nicht wahrgenommen, wie an folgenden Äußerungen gezeigt werden kann:

„Also die Politik gegenüber den Fachhochschulen ist in NRW doch sehr positiv wahrgenommen worden. [...] Und dennoch gibt es manche Vorlieben im Bereich der Politik pro Universität, das ist einfach so.“ (FH9.P)

„FH3.P: Dann hätte er gefragt – das ist immer die erste Frage – was könnten die Unis dagegen haben?

E.H.: Das ist die erste Frage?

FH3.P: Das ist immer die erste Frage der Abgeordneten.

E.H.: Bei welchen Forderungen?

FH3.P: Bei allem wo man wittern könnte, es könnte Widerstände geben. Und dann sagen die einem ganz klar, wir müssen ja nicht nur mit Ihnen auskommen, sondern auch mit den Unis.

E.H.: Glauben Sie, dass die Frage auch andersherum gestellt wird. Wenn die Unis was haben wollen, was könnten die FHs dagegen haben?

FH3.P: Vermutlich sehr viel weniger. Das ist das, was ich mit der Wahrnehmung meine.“ (FH3.P)

„In Verhandlungen zum Hochschulpakt II beispielsweise, [...], da wird immer wieder darauf hingewiesen, das kriegen wir mit den Universitäten aber nicht verhandelt, wenn wir bei

²⁰⁶ Zu Graduiertenkollegs an FHs vgl. Allgöwer (2009).

Ihnen da jetzt noch etwas ändern. Da ist sozusagen die Referenzgröße immer die Universität gewesen. Ich habe es noch nie umgekehrt gehört, dass man sagt, also die FHs, die müssen wir da berücksichtigen, liebe Universitäten, [...]. Ich will ja nicht ausschließen, dass das in anderen Diskussionsrunden so läuft, ich glaube es nur nicht.“ (FH11.P)

Damit wird die im Gesetzestext proklamierte Gleichberechtigung zwischen den Hochschularten nicht auf den Umgang mit den beiden Hochschularten übertragen, andernfalls würden die FHs nicht den Eindruck haben, dass seitens des Landesministeriums der Umgang mit den Hochschularten variiert und dies jeweils zu Ungunsten der Fachhochschulen. Welche Formen die unterschiedliche Wahrnehmung des Ministeriums annimmt, demonstriert ein weiteres Beispiel:

„Früher war das ja so, an den FHs mussten sie zwei Gutachten beibringen bei Berufung. [...] Im Grunde genommen diente das ja nur dem formalen Nachweis, dass man Leute kannte, denn die waren völlig informationslos. Und wir [...] wollten auf jeden Fall externe Beteiligung in den Kommissionen und externe Gutachten haben. Dass man damit nicht alle Probleme löst ist auch klar, aber jedenfalls war in dem ursprünglichen [Gesetzes, E.H.] Entwurf stand dann, dass das bei den Universitäten so vorgesehen ist und bei den Fachhochschulen müssen einfach zwei Gutachten vorgelegt werden. Wieder das alte Spiel. Und wir haben das dann diskutiert und dann weiß ich noch, wie der Staatssekretär damals sagte, ach, die FHs wollen auch ein qualitätsgeleitetes Verfahren haben? Da merkt man bei diesen Reaktionen immer wieder, es gibt diese tiefsitzenden Wahrnehmungsunterschiede und da können Sie als FH im Großen und Ganzen machen was Sie wollen. Also das hat mir damals den Atem verschlagen diese Frage.

[...]

Ja, und das [die Beteiligung externer Gutachter in Berufungskommissionen, E.H.] wollen Sie wirklich? So in dem Sinne, die FHs haben ja lieber ein leichteres Leben, da kriegen sie ja nur Ärger mit, mit diesen externen Gutachten. Dann auch immer die Behauptung, ja die kennen ja sowieso keinen, der dann als Externer mitmacht, die sind ja nicht in den Scientific Communities drin. Das ist ja alles damit verbunden. Und tatsächlich, wenn man das umsetzt in den FHs, dann merkt man auch, wo die Leute tatsächlich keine Netzwerke haben.“ (FH3.P)

Dieses Beispiel zeigt, dass das NRW-Ministerium unterschiedliche Qualitätsrichtlinien gegenüber seinen eigenen Hochschulen anlegt, wobei die Fachhochschulen eindeutig als die Hochschulart mit dem geringeren Qualitätsbewusstsein im Vergleich zu den Universitäten gelten. Die informelle Diskriminierung des Ministeriums steht allerdings einer grundsätzlich, und dieser Aspekt wird von vielen Interviewpartnern bestätigt, positiven FH-Politik gegenüber. Dies liegt aus Sicht der Präsidenten unter anderem daran, dass die Fachhochschulen für unterschiedliche politische Richtungen jeweils geeignete und wichtige bildungspolitische Aspekte vertreten:

„Die FH freundliche Politik war in erster Linie eine Politik der Finanzminister, die eine preiswertere Ausbildungsalternative in den FHs sahen und damit den FH v. a. eine

Entlastungsfunktion für die geburtenstarken Jahrgänge zusprachen. D. h. für die Politik waren die FHs so eine Art Überlaufbecken. Die anderen Minister stellten erfreut fest, dass sie über die FHs eine soziale Öffnung des Hochschulbereichs in gewissem Umfang erreichen konnten und erreicht haben. Das waren sozusagen v.a. die positiven SPD Interessen, die die FHs begleitet haben und die positiven CDU Interessen an den FHs waren oder ist deren Unternehmensnähe. Das heißt alle politischen Kräfte sahen und sehen in den FHs eine Institution, die ihrer Klientel entgegenkommt. Ihrer unterschiedlichen Klientel entgegenkommt.“ (FH10.P)

Dies entspricht auch den öffentlichen Verlautbarungen des Ministeriums. In der Öffentlichkeit sehen FH-Vertreter Fachhochschulen uneingeschränkt als eine Erfolgsgeschichte (vgl. Hagmann 2003: 31). Dennoch erfahren die beiden Hochschularten einen ungleichen Umgang durch Ministeriumsvertreter, was von den FH-Hochschulleitungen kritisch gesehen wird. Allerdings wird mittlerweile, im Vergleich zu den Äußerungen der Gründungsrektoren (vgl. Kapitel 4.2), vereinzelt auch die Selbstpositionierung der Fachhochschulen gegenüber ihrem Ministerium kritisch hinterfragt:

„Wie treten Universitäten auf, wenn das Ministerium etwas möchte? Und wie treten Fachhochschulen auf? Universitäten sagen, wenn ihnen was nicht passt, sagen nö, machen wir nicht, wollen wir nicht. Das ist original, was ich jetzt sage, sind quasi alles Zitate von Ministerialen. Die [Universitäten, E.H.] sagen einfach, Schluss, aus, machen wir nicht, machen Rambazamba, die FHs sagen, ja, das können wir ja auch gut verstehen, das ist ja der Finanzminister und dies und jenes Gesetz sieht ja auch so aus, die haben immer so eine Art vorlaufenden Gehorsam. Das empfindet das Ministerium als konstruktiv, es nützt uns aber nichts, [...]“ (FH4.P)

Hier lässt sich ein stärkeres Selbstbewusstsein feststellen, wie es zur Zeit der Gründungsrektoren so nicht geäußert wurde, zumindest nicht in Bezug auf das Ministerium.

Nachdem das Zusammenwirken der Fachhochschulen mit den Universitäten, der DFG und dem Ministerium dargestellt wurde, wird als nächster Punkt die gesellschaftliche Wahrnehmung gegenüber den Fachhochschulen abgebildet. Daraufhin wird eine weitere Überprüfung der ersten Hypothese anhand einer ersten Auswertung der Polaritätsprofile vorgenommen.

Die gesellschaftliche Wahrnehmung der Fachhochschulen wird durch folgende Äußerungen veranschaulicht, die sich zunächst auf die eingeschränkten Möglichkeiten einer Erweiterung des Fächerspektrums an Fachhochschulen bezieht:

„Ist ja nicht einzusehen warum nicht, denn wir bilden ja in Master-Studiengängen aus, wir bilden für den höheren Dienst aus, warum sollen wir nicht auch Lehrer ausbilden. Und das ist im Wesentlichen, [...], am Widerstand der Gewerkschaften gescheitert. Weil die Gewerkschaften befürchtet haben, oh, wenn die Lehrer an FHs [...] also doch ein Statusunterschied, dann werden die vielleicht niedriger eingruppiert und schlechter bezahlt

und haben Nachteile usw. [...]. Also das ist wieder diese Statusfrage, die ja auch zum Scheitern dieser anderen Initiativen geführt hat, weil eben jeder Angst hatte, oh, wenn wir unsere Ausbildung *nur* noch an der FH machen, dann sinkt sozusagen das Ansehen unserer Berufsgruppe. Das ist einfach die Realität.“ (FH12.P)

„Also an der Stelle gibt es immer noch, insbesondere in Deutschland, gibt es quasi die Abgrenzung [zwischen den Hochschularten, E.H.], man ist halt für viele dann doch irgendwo nicht mehr in der ersten, sondern in der zweiten Liga. Das ist einfach so. Ich habe genug Selbstbewusstsein, habe auch keinen eingebauten Minderwertigkeitskomplex, aber das ist einfach an manchen Stellen nach wie vor so, aber das geht zurück, geht deutlich zurück.“ (FH12.P)

Die Forderung der Fachhochschulen nach einer Erweiterung des Fächerspektrums (vgl. Kapitel 5) geht einher mit der Sorge der jeweiligen Berufsvertretung, dass damit eine Statusherabsetzung der eigenen akademischen Bildung verbunden ist. Die Unterscheidung zwischen den Hochschularten ist trotz öffentlicher und politischer Äußerungen, die eine Gleichwertigkeit zwischen den beiden Institutionen postulieren, zu Ungunsten der Fachhochschulen vorhanden und bildet eine andere Realität ab, als diese teilweise von Medien und Politik suggeriert wird.²⁰⁷ Dieser Widerspruch ist eine große Herausforderung für die Selbstpositionierung der Fachhochschulen in der Bildungslandschaft und führt zu zwei unterschiedlichen Handhabungen dieser Problematik.

Zum einen zeigt sich, dass die Fachhochschulen eine Art „Minderwertigkeitskomplex“ entwickelt haben, der im Rahmen der Interviews auch als solcher benannt wird:

„FH3.P: Die FHs haben nach meiner Wahrnehmung vielfach wirklich einen tief sitzenden Minderwertigkeitskomplex. Aber der hat ja auch seine Gründe.

EH: Welche?

FH3.P: Diese Formulierung alleine: gleichwertig, aber andersartig. Das ist schon eine sehr merkwürdige Formulierung, denn von gleichwertig kann überhaupt gar keine Rede sein. Und das ist das Problem, wenn es um die Profilbildung geht, dass im Grunde ja auch die finanzielle Ausstattung nicht gleichwertig ist. Deswegen sind die Entwicklungsmöglichkeiten der FHs einfach geringer.“ (FH3.P)

„Das ist bei einigen so. Also bei denen, wir haben einen riesigen Anteil an Kollegen und Kolleginnen, die habilitiert sind, die nicht deswegen nicht eine Uni-Professur haben, weil sie schlechter sind, sondern einfach, weil die Stellen nicht da sind. Und da hat mir der ein oder andere erzählt, na ja, dann hab ich doch eine FH-Professur angenommen und fühlte mich ein Jahr in der Sackgasse und hab mich da rausgeholt und backe jetzt kleinere Brötchen. Da haben Sie solche Ansätze, dass man meint, das sei ein Dead-End.“ (FH4.P)

²⁰⁷ Die Wirtschaft unterscheidet dagegen weniger stark zwischen den Hochschularten (vgl. Anz 2003: 71). In Publikation der Arbeitgeberverbände wird sprachlich zwischen den beiden Hochschularten nicht differenziert, sondern einheitlich von Hochschulen gesprochen (BDA: 2003). Weitere positive Einschätzungen zur Fachhochschulen durch Wirtschaftsvertreter, vgl. Feuchthofen (1990); Hernaut (1998).

„Ich würde mir bei den Leuten ab und zu mehr Selbstbewusstsein wünschen. Das ist das einzige, was mich ein bisschen stört hier an der FH.“ (FH8.P)

Die befragten FH-Vertreter machen die Erfahrung, dass ihre Institution nicht die allorts benannte Gleichwertigkeit erfährt im Vergleich zu den Universitäten. Diese Erfahrung wird aufgrund der unterschiedlichen öffentlichen und politischen Wahrnehmung der beiden Hochschularten gemacht. Aber auch die Erlebnisse der mangelnden Bereitschaft seitens Universitätskollegen zur Zusammenarbeit mit Fachhochschulen auf der Ebene eines kooperativen Promotionsverfahrens tragen zu einem geringen institutionellen Selbstbewusstsein von Fachhochschulen bei. Das mangelnde Selbstbewusstsein wird allerdings von einigen FH-Vertretern kritisch eingeschätzt:

„Sie [die Fachhochschulen, E.H.] sind ein expandierendes dynamisches Modell, sie haben vielleicht ein mentales Problem, sie machen sich künstlich klein, weil sie sich dauernd im Wettbewerb mit den Unis sehen und sich darüber definieren. Das müssten sie gar nicht machen, weil das ist so etwas wie eine self-fulfilling prophecy zum Schluss. [...] Also dieses sich Kleinmachen hat zumindest in sich die Gefahr des Scheiterns und das Gefühl des Scheiterns. [...] . Also, ich sag mal, der potenziell größte Misserfolg könnte eben sein, sich an Universitäten zu vergleichen, zu sagen, wir sind nicht da, wo die stehen.“ (FH4.P)

„Wenn wir uns aber als Universität verkleiden, dann fangen wir plötzlich an mit der altherwürdigen Universität Heidelberg zu konkurrieren, wo wir nur verlieren können. Also ich würde [...] sagen, hört mal auf den Fachhochschul-Minderwertigkeitskomplex zu pflegen und fangt mal wirklich an die Möglichkeiten, die die FH gerade heute bietet auch wirklich auszureizen. Da ist noch viel mehr Musik drinnen als man heute glaubt.“ (FH8.P)

„Aber da soll man auch nicht zu empfindlich sein. Ich glaube insgesamt, dass sich die Situation deutlich verbessert hat, dass wir schon guten Grund hätten auch auf Augenhöhe in solche Kooperationsgespräche hinein zu gehen. Wir haben keinen Grund da irgendwie Minderwertigkeitsempfindungen zu haben“ (FH12.P)

Aber auch die kritischen Stimmen der FH-Vertreter bestätigen indirekt einen „Minderwertigkeitskomplex“ der Fachhochschulen. Es ist von einem „mental Problem“ der FHs die Rede und davon, dass die FHs ihren sogenannten „Minderwertigkeitskomplex“ nicht nötig hätten. Des Weiteren werden die Universitäten in ihrer Bedeutung als Referenzgruppe für die Fachhochschulen bestätigt, indem der Anspruch formuliert wird, sich zukünftig weniger mit den Universitäten zu vergleichen. Dabei wird gerade die Frage, inwiefern man sich mit den Universitäten messen kann, von FH-Hochschulleitungen sehr unterschiedlich eingeschätzt. Es gibt FH-Vertretern, die eine direkte Konkurrenzsituation mit den Universitäten nicht scheuen:

„Es gibt Universitäten, die liefern nicht die Qualität ab, die manche Fachhochschule liefert. Da können wir ja selbstbewusst genug das mal sagen!“ (FH5.P)

„Weil, überlegen Sie mal, wenn wir das Promotionsrecht hätten, was gibt es denn dann noch für einen Grund für jemanden an eine Uni zu gehen?“ (FH4.P)

„Ich glaube das haben die Unis falsch gemacht, die haben uns lange nicht, die Fachhochschulen lange nicht ernst genommen und jetzt merken sie auf einmal, die Fachhochschulen machen das Gleiche wie wir auch. Bachelor machen sie, Master machen sie, kriegen sie vielleicht sogar besser hin als wir. Jetzt muss also die Promotion, die muss geschützt werden.“ (FH1.P)

Es existiert allerdings auch das konträre Meinungsbild, die Voraussetzungen der beiden Hochschularten seien zu unterschiedlich, um sich tatsächlich miteinander zu vergleichen:

„Und ich will hier nicht von Augenhöhe reden, ganz gewiss nicht, weil ich bin ja nicht von dieser Hybris beseelt, dass wir denen das Wasser reichen können, wir haben ja eine ganz andere Infrastruktur, die werden ja mit Geld überschüttet, [...] , das ist ja Wahnsinn, was da an Mitteln reingepumpt wird.“ (FH5.P)

„Dieses verbissene ‚denen zeigen wir es aber‘ dem kann ich gar nichts abgewinnen, denn dazu fehlen alle Voraussetzungen.“ (FH3.P)

„Ich glaube, dass es diese Augenhöhe nie geben wird. Im persönlichen Umgang schon, aber nicht praktisch, denn [...] das was Renommee bedeutet, ist wirklich Forschungsexzellenz, Exzellenzinitiative, Promotionsrecht, auch auf der internationalen Ebene. Und wenn die FHs da gleich ziehen könnten mit den Universitäten, dann wären sie keine FHs mehr.“ (FH3.P)

Die Bandbreite an Standpunkten zu diesem Thema spiegelt die Vielfalt im Meinungsbild der FH-Hochschulleitungen wider. Eine eindeutige Positionierung kann anhand der Interviews nicht vorgenommen werden. Die Heterogenität der Meinungen zeigt sich auch darin, dass der Interviewpartner FHP.5 einerseits formuliert, die FHs würden in manchen Bereichen eine bessere Qualität als die Universitäten abliefern, und im gleichen Interview anbringt, dass von einer Augenhöhe zwischen den beiden Hochschularten nicht die Rede sein könne. Dieses Spektrum an teilweise sich widersprechenden Ansichten ist bezeichnend für die Situation, in der sich die Fachhochschulen gegenüber den Universitäten befinden.

Zum Vergleich der Meinungsbilder der Experteninterviews werden an dieser Stelle die ersten Auswertungen der Polaritätsprofile angeführt. Anhand dieser Ergebnisse kann das heterogene Meinungsbild der Präsidien mit dem Meinungsbild der Fakultätsvertreter aller 12 FHs in NRW verglichen werden. Für diesen Teil der Polaritätsprofil - Auswertung wurden folgende fünf Gegensatzpaare ausgewählt: „hoch geschätzt/gering geschätzt“; „anerkannt/verkannt“; „vollwertig/minderwertig“; „überbewertet/unterbewertet“; „selbstbewusst/bescheiden“. Die Begriffspaare orientieren sich hauptsächlich an einer Selbstverortung der Fachhochschulen gegenüber den Universitäten. Für eine differenzierte Abbildung der Einschätzungen, die aus dem Polaritätsprofil generiert wird, werden folgende

Merkmale bei der Auswertung berücksichtig: Positionszugehörigkeit (Präsident, Gründungsrektor, Fakultätsangehöriger), Generation, Tätigkeitsdauer, Fächergruppen, Geschlecht. Diese Parameterauswahl soll aufzeigen, inwiefern Unterschiede bei den Einschätzungen der Gruppen ausgemacht werden können.

Abbildung 7 zeigt einen Vergleich der Einschätzungen der Präsidenten, der Gründungsrektoren sowie alle anderen Fakultätsvertreter.

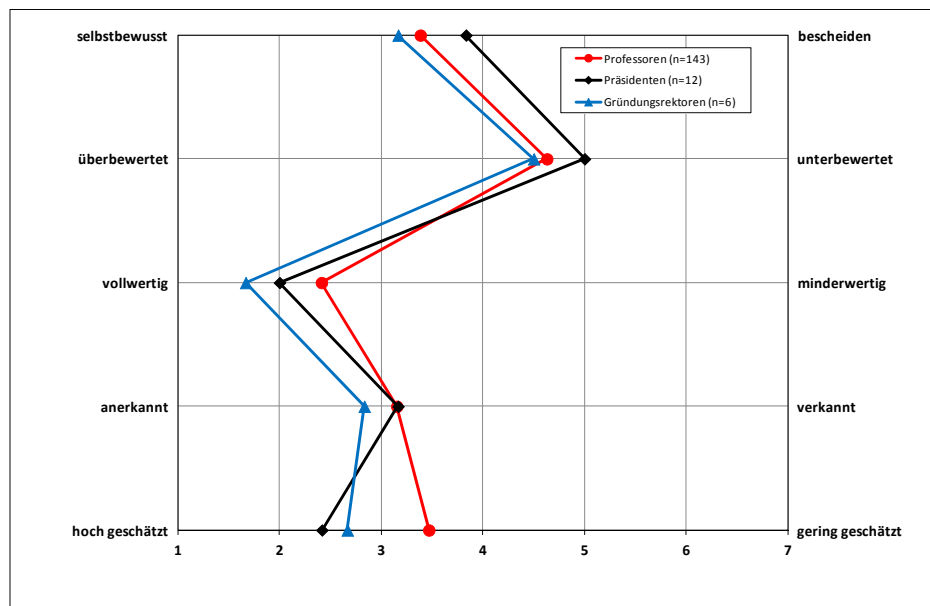


Abbildung 7: Referenzgruppe Universität: Berufspositionen.

Die fünf ausgewählten Begriffspaare verstehen sich als Selbsteinschätzung der Fachhochschulen gegenüber ihrer Referenzgruppe Universität. Anhand der graphischen Auswertung kann gezeigt werden, dass die Wertungen der Gruppen relativ nahe beieinander liegen und sich somit ein weitestgehend homogenes Meinungsbild abzeichnet. Der Vergleich zwischen den Präsidenten und Gründungsrektoren zeigt, dass keine grundlegenden Unterschiede in den Einschätzungen dieser beiden Vergleichsgruppen vorliegen. Die Angaben der Gründungsrektoren erzielen meistens eine ausgeprägte Tendenz in Vergleich zu den beiden anderen Gruppen. Das zeigt sich bei den Begriffspaaren „selbstbewusst/bescheiden“, „überbewertet/unterbewertet“, „vollwertig/minderwertig“, „anerkannt/verkannt“. Alleine beim Begriffspaar „hoch geschätzt/gering geschätzt“ gibt es eine minimal stärkere Tendenz der Präsidenten gegenüber den Gründungsrektoren zum Attribut „hoch geschätzt“. Aber es liegt eine deutliche Differenz in der Wahrnehmung der Fakultätsvertreter vor, welche die Fachhochschulen als weniger „hoch geschätzt“ bewerten

als es bei den Vergleichsgruppen der Fall ist. Damit ergibt sich eine starke Unterscheidung zwischen den Einschätzungen der Gruppe der Präsidenten und der Gruppe der Fakultätsvertreter. Alle drei Gruppen haben ihre stärksten Werte beim Attribut „vollwertig“.

Abbildung 8 zeigt die Einschätzungen aller Befragten differenziert nach ihrem jeweiligen Geburtsjahrgang auf.

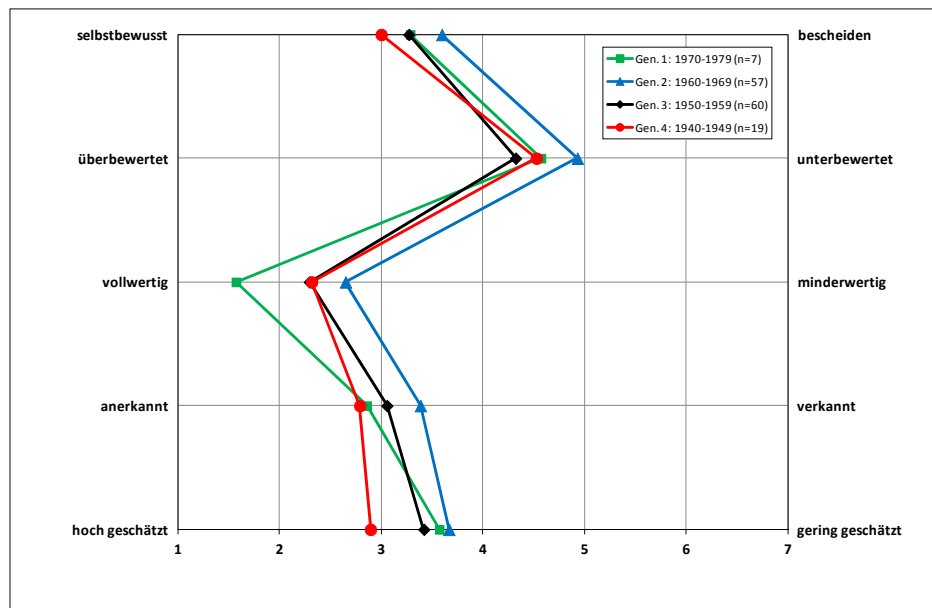


Abbildung 8: Referenzgruppe Universitäten: Generationen.

Die älteren Generationen 3 und 4 geben weitgehend ähnliche Wertungen zu vier von fünf Begriffspaaren ab. Beim Begriffspaar „hoch geschätzt/gering geschätzt“ liegen die beiden älteren Generationen 3 und 4 am ausgeprägtesten mit ihren Wertungen auseinander, wobei die älteste Generation 4 gegenüber allen anderen Vergleichsgruppen den stärksten Wert, mit der weitesten Entfernung vom neutralen Mittelwert, beim Attribut „hoch geschätzt“ erzielt. Größere Unterschiede bei den Beurteilungen zeigen sich zwischen den jüngeren Generationen 1 und 2. Am auffälligsten ist die Generation 3, der zwischen 1960 und 1969 geborenen FH-Vertreter. Diese Gruppe wertet die Begriffspaare immer mit der größten Nähe zum neutralen Mittelwert gegenüber den anderen Gruppen. Bei dem einzigen negativ konnotierten Begriff „minderwertig“ ist dagegen bei der Generation 3 die Tendenz am weitesten vom neutralen Mittelwert entfernt, im Vergleich zu den anderen Gruppen. Die jüngste Generation 1 ist dagegen bei drei von fünf Begriffspaaren nahezu identisch mit den Einschätzungen der beiden älteren Generationen 3 und 4. Die stärksten Werte sind, wie in Abbildung 6, beim Begriff „vollwertig“ festzustellen, wobei sich die Generation 1 hier am

deutlichsten von den drei älteren Generationsgruppen absetzt. Da die Generation 1 allerdings die kleinste Gruppe der Befragten ausmacht, kann die Auswertung nur eingeschränkt berücksichtigt werden, da kleinere Gruppen statistisch große Abweichungen haben können. Daher kann zwar von einem Generationswechsel in Bezug auf die Einschätzungen der Fachhochschule gesprochen werden, allerdings in einem nur äußerst geringen Umfang. Allein beim Begriffspaar „hoch geschätzt/gering geschätzt“ sind die Ergebnisse der älteren Fakultätsvertreter stärker zum Begriff „hoch geschätzt“ ausgerichtet, als es bei den jüngeren Fakultätsvertretern der Fall ist.

Abbildung 9 zeigt einen Vergleich in der Anzahl der Berufsjahre an einer Fachhochschule.

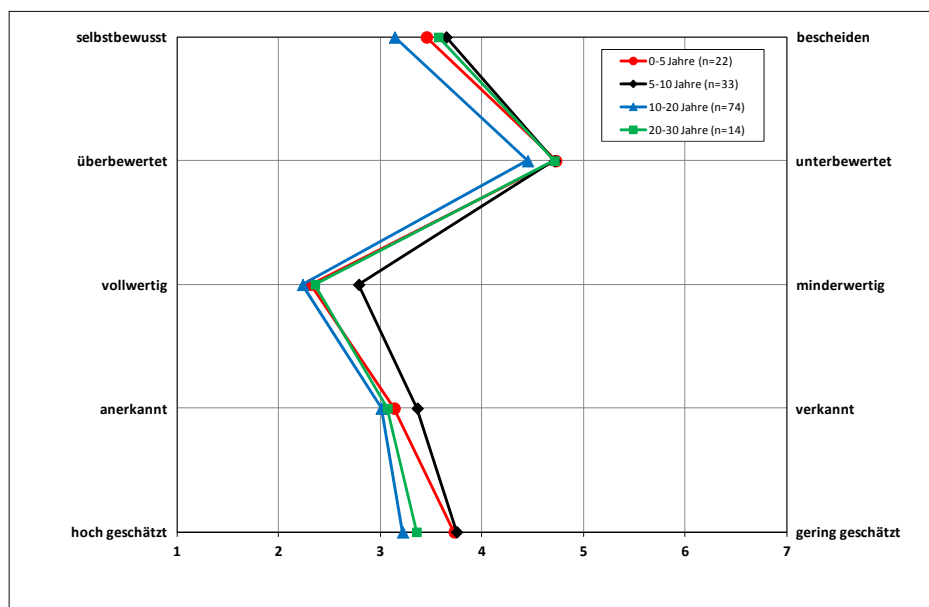


Abbildung 9: Referenzgruppe Universität: Berufsjahre.

Es fällt auf, dass die Gruppe mit den geringsten Arbeitsjahren und die Gruppe mit der höchsten Anzahl an Arbeitsjahren die größte Übereinstimmung aufweisen. Daraus lässt sich ableiten, dass die Anzahl der Berufsjahre kein homogenes Meinungsbild generiert. Andernfalls müsste sich die Gruppe mit den geringen Berufsjahren von der mit den höchsten Berufsjahren stärker unterscheiden. Grundsätzlich liegen die Einschätzungen unterschieden nach Berufsjahren an Fachhochschulen näher beieinander, als es bei der Unterscheidung zwischen den Generationen der Fall ist. Damit kann festgestellt werden, dass die Generationen sich stärker in ihrer Wahrnehmung unterscheiden als die Gruppen mit unterschiedlicher Tätigkeitsdauer.

In Abbildung 10 werden die Fächergruppen verglichen, um zu überprüfen, inwiefern eine Unterscheidung aufgrund der Fächerzugehörigkeit bei den FH-Vertretern festzustellen ist.

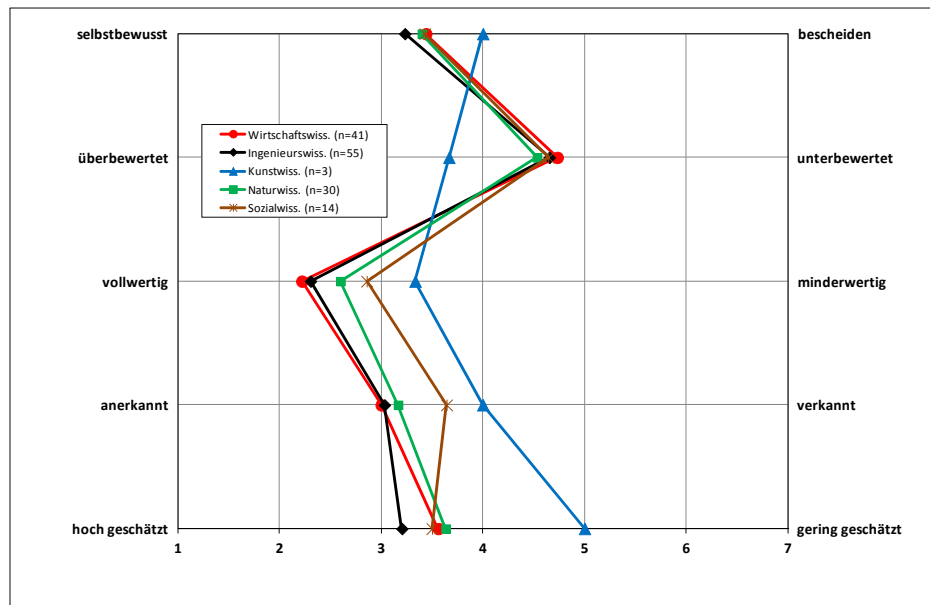


Abbildung 10: Referenzgruppe Universität: Fächergruppen.

Es zeigt sich ein relativ homogenes Bild bei den Einschätzungen, obwohl das Fächerspektrum umfangreich ausfällt. Die Gruppe der Kulturwissenschaften gibt in Bezug auf alle Begriffspaare eine stark abweichende Einschätzung ab. Allerdings wird aufgrund der geringen Anzahl der Befragten diese Fächergruppe bei der Auswertung nicht weiter berücksichtigt. Der stärkste Wert (über eine Maßeinheit vom neutralen Mittelwert entfernt) ist beim Begriff „vollwertig“ zu ermitteln, alle anderen Begriffe sind mit ihren jeweiligen Durchschnittswerten max. einen Punkt vom neutralen Mittelwert entfernt. Die Gruppe der Sozialwissenschaften zeichnet sich durch geringe Abweichungen beim Begriffspaar „anerkannt/verkannt“ aus, mit einer leicht geringer ausgeprägten Tendenz zum Begriff „anerkannt“, als es bei den anderen Fächergruppen der Fall ist. Grundsätzlich geben die unterschiedlichen Fächergruppen ein relativ homogenes Meinungsbild wieder.

In Abbildung 11 werden die Wahrnehmungen zwischen weiblichen und männlichen FH-Vertretern miteinander verglichen.

Hier zeigt sich, dass es keine nennenswerten Unterschiede zwischen diesen beiden Vergleichsgruppen gibt und die graphische Auswertung ein homogenes Bild zeichnet. Das Attribut „vollwertig“ erfährt auch bei diesen Vergleichsgruppen die insgesamt stärkste Wertung aller fünf Begriffspaare und zeichnet dabei die größte Differenz in der

Wahrnehmung der beiden Geschlechter ab, wie bereits bei allen vorangehenden Abbildungen (vgl. Abbildung 6-9).

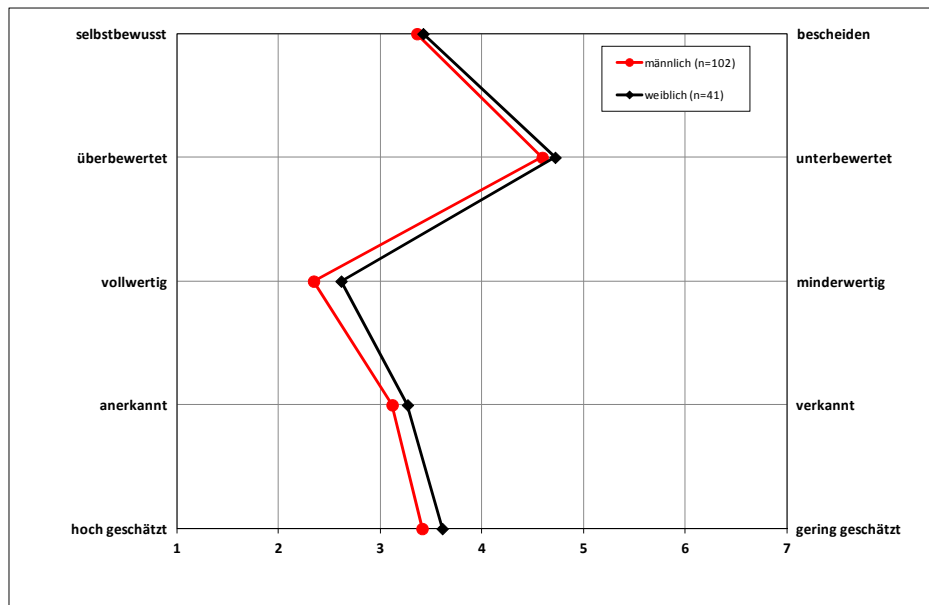


Abbildung 11: Referenzgruppe Universität: Geschlecht.

Die Auswertung der Polaritätsprofile hat ergeben, dass das Bild der erhobenen Gruppen relativ homogen ist. Dies gestaltet sich unabhängig davon, ob das Meinungsbild nach Positionszugehörigkeit, Generationen, Berufsjahren, Fächergruppen oder Geschlecht differenziert wird. Dabei zeigen die Auswertungen bei den Gruppen der Positionszugehörigkeit die größten und die Gruppen nach Geschlecht die geringste Differenzen bei den Einschätzungen auf. Allerdings können die Werte ebenfalls auf ein eher heterogenes Meinungsbild der Befragten schließen lassen. Das zeigt sich darin, dass die Werte meistens nur einen von maximal drei Punkten vom Mittelwert (neutraler Wert) entfernt sind. Das bedeutet, dass einzelne Wertungen entweder eng am Mittelwert ausgerichtet sind, und somit den Befragten eine deutliche Positionierung bei diesen fünf Begriffspaaren nicht möglich war, oder die Positionierungen sind deutlicher ausgefallen, allerdings nicht immer zugunsten desselben Attributs. Der Begriff „vollwertig“ erzielte die stärksten Bewertungen bei allen, hat die deutlichste Zusage der Befragten über alle Gruppendifferenzierungen hinweg erfahren und bildet damit eine Ausnahme bei den erzielten Werten, da sich diese überdurchschnittlich weit vom neutralen Mittelwert entfernen. Damit wäre die Mehrheit der Ergebnisse dieser ersten Polaritätsprofilauswertung ein Beleg für eine heterogene Einschätzung der Befragten, trotz des ersten Eindrucks von

Homogenität bei der graphischen Auswertung. Damit würden die Polaritätsprofile die Auswertung der Experteninterviews in ihrem heterogenen Meinungsbild bestätigen. Dieser Punkt muss bei den weiteren Auswertungen der Polaritätsprofile überprüft werden.

7.3 Name und Bildungsauftrag

Im folgenden Kapitel werden die Themenbereiche Name und Bildungsauftrag der Fachhochschulen aufgrund der Experteninterviews ausgewertet und analysiert sowie den Interviewauswertungen der Gründungsrektoren gegenübergestellt. Beide Themenbereiche bilden zusätzliche Aspekte bei der Überprüfung der Hypothesen ab.

Der Name Fachhochschule war bereits in der Gründungsphase der FHs ein vieldiskutierter Punkt, der, wie gezeigt wurde, mehrheitlich auf Ablehnung seitens der Gründungsrektoren stieß und als entscheidender Nachteil²⁰⁸ für die neue Hochschulart empfunden wurde (vgl. Kapitel 4.2). Nun zeigt sich, dass 40 Jahre nach ihrer Gründung die Fachhochschulen immer noch nicht mit ihrem Namen ausgesöhnt sind, wie es aus einer Vielzahl von Zitaten der FH-Präsidenten hervorgeht:

„Die erste falsche Insinuation ist ‚Fach‘, wird hier mit Fachlichkeit, mit Expertise, mit Professionalität übersetzt, das ist falsch. Das war nicht der Ansatz, warum man sie Fachhochschulen genannt hat. Man hat sie *Fach*hochschulen genannt, weil man sagte, das sind Hochschulen, die im Gegensatz zur Volluniversität einige Fächer akademisieren, und zwar in der Lehre einige Fächer akademisieren. Früher waren es ja z.T. auch Uni-Leute, Habilitierte, die in den Fachhochschulen als Fachhochschullehrer waren. Also es geht nicht um *Fach*kompetenz in dem Ausdruck, es geht um Reduktion auf Fächer. [...] Das ist doch eine Verhohnepipelung des Publikums. Es ist im Sinne von 1971 keine Fachhochschule mehr, weil sie nicht mehr nur einige wenige Fächer akademisch lehren, sondern ein ganzes riesen Portfolio von Fächern, was sie lehren, was sie beforschen, was sie transferieren. Das ist eher eine Art Universität, das ist eine Universität. Und deswegen haben wir hier auch bei uns gesagt, auch weil wir sehr starke Forschungsbereiche haben, wir nennen uns Hochschule, weil das ist der übergeordnete Terminus, wir können dies so machen und wir wollen nicht mehr dieses alte Thema haben. Das ist verbrannt, das ist verbraucht, das gilt nicht, das stimmt nicht mehr. Der Ausdruck ist falsch.“ (FH4.P)

„Ich sage mal so, in der allgemeinen Bevölkerung, ist der Begriff FH nicht verankert. Die allgemeine Bevölkerung kann damit nichts anfangen. Wenn Sie die Presse lesen, da steht fast nie etwas von FHs, sondern Studium wird immer mit Uni assoziiert. Ich bin inzwischen der Meinung, das wird sich auch nicht mehr ändern. Selbst in den Reden der Politiker, die es ja wissen müssten. Ich war auf der HRK vor zwei Wochen, da ist der Bundespräsident aufgetreten und hat ausschließlich von Unis geredet, die Ministerin Schavan ist aufgetreten und hat ausschließlich von Unis geredet, obwohl sie natürlich mit Sicherheit wussten, dass

²⁰⁸ Die empfundene Benachteiligung durch den Namen Fachhochschule wurde regelmäßig über den Zeitraum der Gründungsphase seitens der FHs thematisiert (vgl. HRK 1997: 19).

das die Vertretung auch der FHs ist, [...]. Und daher erscheint mir auch der Begriff Hochschule an der Stelle [...] eigentlich bin ich sogar der Meinung FHs müssten sich Universitäten nennen, auch im Deutschen. Das ist meine Meinung, aber da stehe ich wahrscheinlich vielleicht eher alleine da. Aber wir haben uns eben dann entschieden, diesen Begriff Hochschule zu wählen, wenn er auch ein bisschen unglücklich ist, weil er ja auch so ein Oberbegriff ist. Gut, wie gesagt, das haben wir alles diskutiert, aber das ist ja auch so ein bisschen der Trend in Deutschland, das jetzt so zu machen.“ (FH12.P)

„Wir haben den Begriff Hochschule gewählt, weil wir natürlich auch wahrgenommen haben, dass sich innerhalb der BRD dieser Begriff Fachhochschule mehr und mehr verabschiedet. Es ist ein ungeliebter Begriff eigentlich, einer Übergangsphase, also da würde ich dann noch einmal Übergang sagen, von Ingenieurschule zu Fachhochschule, wobei man dann auch hin und wieder mal die Hochschule, also das ‚hoch‘, die Silbe ‚hoch‘ vergisst, dann ist man wieder auf Fachschulniveau. Also dieser Begriff ist nicht so ganz ohne Makel, finde ich immer. Die Fachhochschulen selber sind Einrichtungen mit einer hohen Qualität, aber der Begriff passt irgendwie nicht dazu. Und wir haben dann gesagt, ok, Hochschule ist der Oberbegriff, über mehrere Arten von Typen, also Universitäten, Kunsthochschulen, Musikhochschulen und Fachhochschulen und dann nehmen wir den Oberbegriff für uns.“ (FH7.P)

Die umfangreichen und ausführlichen Kommentare der Befragten zeigen deutlich, dass 40 Jahre später nahezu die gleiche Einschätzung vorherrscht, wie sie von den Gründungsrektoren formuliert wurde (vgl. Kapitel 4.2). Noch immer herrscht eine ablehnende Haltung sowie eine mangelnde Identifikation mit dem Namen Fachhochschule vor. Die angeführten Argumente für diese Ablehnung ähneln denen der Gründungsphase. Es ist von einer „Verhohnepipelung des Publikums“ die Rede, da die Fachhochschulen von einst mit einem eingeschränkten Fächerspektrum heute nicht mehr existierten und sich daher der Name quasi selber überlebt habe. Dabei werde dem Umstand, dass sich gerade in NRW die Fachhochschulen bereits von Beginn an durch ein umfangreiches Fächerspektrum ausgezeichnet haben, nicht Rechnung getragen (vgl. Kapitel 1.5.3). Dennoch ist die Reduzierung auf ein eingeschränktes Fächerspektrum ein beliebtes Argument, welches unter anderem gegen den Namen Fachhochschule angeführt wird:

„Ich würde mich weiterhin Fachhochschule nennen, wenn ich sehr eng wäre, speziell auf bestimmte Themen, wenn ich sehr spezialisiert wäre. Sind wir nicht. Wir sind wirklich sehr breit. Warum sollen wir den Begriff ‚Fach‘ davor lassen? Mit welcher Berechtigung?“ (FH2.P)

In diesem Fall wird das Argument variiert, indem postuliert wird, die Fachhochschulen seien nicht berechtigt, sich als Fachhochschule zu bezeichnen. Die Ansicht, dass es früher eine viel geringere Bandbreite an Studiengängen an Fachhochschulen gegeben hat als gegenwärtig, ist eine stetige Annahme, die sich in unterschiedlichen Zusammenhängen äußert:

„Und der Fokus ist ja viel breiter aufgefächert worden, [...] es wurde immer mehr, mehr, mehr und dadurch sind Gebilde entstanden, [...], die ja im Portfolio in fast nichts mehr einer

fast Volluniversität nachstehen, in der Breite des Portfolios. Und das ist natürlich ein radikaler Wandel, das war vorher gar nicht so vorgesehen.“ (FH4.P)

„Ich glaube, dass sich die FHs an dieser Stelle noch mal deutlich geöffnet haben und neue Berufsbilder bedienen mit ihren Studiengängen, aber nicht so schmalspurig, wie es früher der Fall war.“ (FH7.P)

Die Argumente zielen darauf ab, sich von der „Schmalspurigkeit“ einer Institution, die auf einzelne Fächer reduziert ist, und somit die Antipode zur traditionellen Universität bildet, abzugrenzen. Die hier zitierten FH-Vertreter verstehen sich eigentlich als Vertreter einer Volluniversität bzw. beurteilen sich in quasi keiner Hinsicht mehr einer Volluniversität nachstehend. Die heutige Fachhochschule wird somit als eine offene, weiterentwickelte Institution beschrieben, die eine umfangreiche Studienangebotsbandbreite anzubieten vermag. Deswegen und wegen der „sehr starken Forschungsbereiche“, wie zuvor zitiert wurde, sei der Name Fachhochschule nicht mehr angemessen, falls er dies jemals war. Dabei wird seitens der befragten FH-Vertreter nicht nur außer Acht gelassen, dass das Fächerspektrum in NRW zu Beginn der FHs weit gefasst war, sondern auch, dass folgende Fachgebiete den Fachhochschulen fehlen, um sich als Volluniversität zu verstehen: Die große Mehrheit der Geisteswissenschaften, viele Bereiche der Naturwissenschaften, der nahezu vollständige Bereich der Lehramtsstudiengänge, Jura und Medizin.

Ein weiterer zuvor zitierter Aspekt, mit dem die Ablehnung des Namens begründet wird bezieht sich auf die mangelnde politische und öffentliche Wahrnehmung der Fachhochschulen. Aus Sicht der zitierten FH-Vertreter spricht die Politik nur von Universitäten und die Zeitungen berichten nur von Universitäten, die Fachhochschulen werden nicht als Institution wahrgenommen, nicht einmal von dem Personenkreis, politisch sowie publizistisch, der es besser wissen sollte. Daher wird die Ansicht vertreten, dass „Universität“ als Name die einzig relevante Alternative sei. Da dies derzeit nicht möglich sei, werde die Auswahloption „Hochschule“ eher akzeptiert als die Bezeichnung Fachhochschule, obwohl Klarheit bei den Präsidenten darüber herrsche, dass es sich hierbei um einen „Oberbegriff“ handle, der genauso für jede andere Hochschulart stehen könne. Die Tendenz, den Namen Fachhochschule mit Hochschule zu ersetzen,²⁰⁹ gilt wiederum als ein Argument für die immer häufigere Umbenennung in Hochschule, da „innerhalb der BRD

²⁰⁹ Teichler prognostiziert bereits 2002, dass die Fachhochschulen voraussichtlich baldmöglichst ihren Namen „abschütteln“ würden (Teichler 2005 [2002]: 336).

dieser Begriff Fachhochschule [sich] mehr und mehr verabschiedet.“ (FH7.P) Eigentlich müsste es richtig heißen, dass der Name Fachhochschule mehr und mehr verabschiedet wird von eben dieser. Die zitierte Formulierung erweckt dagegen eher den Eindruck, als ob es sich um eine bildungspolitische Entwicklung handelt, die nun nicht mehr aufzuhalten ist. Die Umbenennung in „Hochschule“ wird seitens der FH-Vertreter positiv wahrgenommen: „Ich habe das Gefühl, seitdem wir diesen Entschluss [Umbenennung zur Hochschule, E.H.] gefasst haben, [...], funktioniert das hier in der Region auch sehr viel besser.“ (FH7.P). Dieser Eindruck spiegelt keine Einzelwahrnehmung wider: „[...] da hat es dann plötzlich eine deutliche Bewegung [...] gegeben, die haben wir tatsächlich zurückgeführt auf die Namensänderung, dass manche also tatsächlich lieber auf dem Zeugnis nachher Hochschule XY stehen haben wollten, statt FH XY.“ (FH12.P) Inwiefern eine Namensänderung von Fachhochschule zu Hochschule die Wahl von Studieninteressenten sowie Vertretern der Region in ihrer Wahrnehmung beeinflusst, ist nicht die Fragestellung dieser Untersuchung. Sollte sie jedoch den zitierten Effekt haben, dann dürfen sich FH-Vertreter, die den Namen Fachhochschule ablehnen, mit solch einer Entwicklung sicherlich bestätigt sehen.

Die Sorge der Gründungsrektoren, dass beim Begriff Fachhochschule der Passus „hoch“ nicht wahrgenommen wird, und somit eine Zurückstufung auf Fachschule erfolgt, besteht auch weiterhin. Dahingehend haben die vergangenen 40 Jahre keine Veränderung in der Wahrnehmung der FH-Vertreter erzielt. Noch immer ist die Befürchtung vorhanden, auf das negativ konnotierte Niveau der Vorgängereinrichtungen zurückzufallen. Eine positiv besetzte Markenbildung konnte nicht erzielt werden, wie auf Nachfrage bestätigt wird: „Und Sie haben völlig Recht bei der Frage, hat man es nicht versäumt Fachhochschule wirklich als Marke so hoch zu heben, dass es für sich selbst steht. Das hat man versäumt.“ (FH4.P) Ein anderer FH-Vertreter bewertet die Marke FH sogar als eine „schlechte“ Marke: „Das Thema Markenbildung ist natürlich immer ein ganz wichtiges. Ich bin der Meinung, das funktioniert nicht beim Begriff FH. Es ist eine Marke, aber es ist keine gute Marke, das ist meine Meinung.“ (FH12.P) Als Gründe für die mangelnde Markenbildung werden die Universitäten als Referenzgruppe angeführt:

„Es ist natürlich jetzt so, wenn die FHs sich im Rahmen des Bologna-Prozesses weiterentwickeln und in Konkurrenz deutlich stärker zu den Unis treten werden in Zukunft, sowohl was die Studierenden angeht als auch was Forschungsmittel angeht, dann ist natürlich, wenn die Unis sagen, ach das sind ja nur FHs, das ist der Grund, warum die

Kollegen sagen, sie wollen den Begriff los werden. Das sind ja *nur* FHs, wir sind ja was Besseres. Dann muss man sich jetzt überlegen, wie kann man jetzt mit einem neuen Namen dieses ‚ihr seid ja nur‘ loswerden. Das ist wahrscheinlich auch das, was die Kollegen meinen, wenn sie sich Hochschule nennen, dann ist das eine bessere Außendarstellung.“ (FH6.P)

Bei diesem Zitat klingen deutlich Prestige- und Statusaspekte, die ebenfalls mit der Namensgebung verbunden sind, an. Die Etikettierung „nur Fachhochschule“ wird diskreditierend von Universitätsvertretern verwendet, um die Ungleichwertigkeit der beiden Hochschularten zu unterstreichen.

Teilweise bleiben allerdings die Gründe für eine ausgebliebene Markenbildung unbestimmbar: „Hm, also irgendwie passt der Name nicht zum Modell, oder das Modell hat sich vom Namen entfernt, ich weiß es nicht. Ich weiß auch nicht, wann das passiert ist.“ (FH7.P) Unabhängig davon, ob und welche Gründe benannt werden, die Ablehnung und mangelnde Identifizierung der Präsidenten entspricht denen der Gründungsrektoren. Im Gegensatz zur Anfangszeit der FHs führen die heutigen Fachhochschulen den englischen Namen University of Applied Sciences. Dies führt dazu, dass die englische Bezeichnung ein weiteres Argument dafür bildet, dass der Name Fachhochschule ungeeignet ist, wie an unterschiedlichen Aussagen festgemacht werden kann:

„Es ist eine Frechheit, wenn jemand mir schreibt, nach Neu-Delhi oder sonst wohin ‚Hochschule‘ das ist eine Frechheit, der kann das überhaupt nicht lesen, aber University, das kann er verstehen, wenn ich das dann drunter schreibe, was heißt denn das da oben drüber? Stellen Sie sich vor, Sie kriegen da was Indonesisches und da steht ‚University of Applied Sciences‘, Sie wollen doch wissen, was da drüber steht, das ist doch eine Frechheit in der Kommunikation und Respektlosigkeit in der Kommunikation, jemand mit etwas zu konfrontieren, in einem Brief, was der nicht versteht, was soll das was da drüber steht? Warum übersetzt er dann nicht alles?“ (FH4.P)

„FH12.P: Und drittens ist es [...], im internationalen Verkehr einfach einfacher, die Übersetzung von Hochschule ist einfach University, die Übersetzung von FH gibt es nicht oder man quält sich dann mit College of Higher Education

E.H.: Ja, aber da haben wir ja den Namen University of Applied Sciences

FH12.P: Ja, aber da haben Sie es ja auch, da ist University ist ja auch Hochschule. Also da muss man ja erklären, warum, was ist eigentlich FH.“ (FH12.P)

„Wenn Sie mit Ausländern sonst [...] die wissen gar nicht, was sie damit anfangen sollen. Also in der Übersetzung heißen wir ja ‚University of Applied Sciences‘. Ich denke mal, ich würde den Namen ganz gerne anpassen, aber wie das Kind heißt, sagt ja nichts über die Inhalte aus. Ich würde es nur gerne internationaler Gestalten, damit es auch verständlich ist. Sie können ja kaum einem Amerikaner klar machen, was eine Fachhochschule ist. Das gibt’s ja gar nicht bei denen.“ (FH2.P)

Die hier angebrachten Argumente sind problematisch. Die Begründung, dass es gegenüber internationalen Kooperationspartnern eine „Frechheit“ sei, den Hochschulnamen unvollständig zu übersetzen, ist nicht unmittelbar nachvollziehbar. Im internationalen Hochschulkontext ist es üblich, dass eine englische Übersetzung als Ergänzung zum Namen in der Landessprache angefügt ist. Ansonsten wären alle Hochschulnamen und -arten in englischer Sprache. Damit wäre nicht automatisch eine Institution selbsterklärend und die internationale akademische Vielfalt würde stark eingeschränkt werden. In Indien, um das zitierte Beispielland aufzugreifen, wird zwischen Unitary, Affiliating und Deemed Universities unterschieden und die Indian Institutes of Technologies bilden eine eigene Hochschulkategorie (vgl. <http://mhrd.gov.in/overviewh>, Stand: 26.06.2012). Das zweite Argument, in den USA seien die Fachhochschulen eher unbekannt, ist sicherlich richtig. Allerdings haben gerade die USA ein umfangreiches System an Hochschularten, welches ebenfalls Erklärungsbedarf gegenüber internationalen Partnern mit sich bringt. Daher ist eine Schlussfolgerung, die besagt: „Also das Modell Fachhochschule lebt ja international, aber die Begrifflichkeit eben nicht“ (FH7.P) schwer nachvollziehbar. Letztendlich verdichten sich die oben angeführten Aussagen in dem Argument: Fachhochschule ist kein international bekannter Name, daher ist der Name ungeeignet. Ein geeigneter Name wäre dagegen Universität, wie er ja bereits in der englischen Version verwendet wird. Eine Argumentation, die, wie gezeigt wurde, durchaus ihre Schwächen hat. Damit werden Befürchtungen in Bezug auf die mangelnde internationale Anerkennung geäußert, wie sie bereits in der Gründungsphase angeführt wurden. Hierbei gilt der Unterschied, dass die Fachhochschulen inzwischen 40 Jahre erfolgreich internationale Kooperationen betreiben,²¹⁰ und zwar in einem größeren Umfang, als es bei den Universitäten der Fall ist.²¹¹ Somit konterkarieren sie die eigene Sorge in Bezug auf ihre internationale Reputation in der konkreten Umsetzung.

Obwohl die Mehrheit der FH-Vertreter den Namen Fachhochschule ablehnt, gibt es auch unter den Präsidenten Stimmen, die davor warnen, den Name Fachhochschule unüberlegt abzulegen, da Fachhochschule ein Qualitätsbegriff sei:

²¹⁰ Kohnhäuser bezeichnet die Fachhochschulen als ein Erfolgsmodell im In- und Ausland (vgl. Kohnhäuser 2009: 63).

²¹¹ Vgl. Klockner 1999a: 84.

„[...] aber auch mit dem Wort Hochschule [...], also mit dem Verstecken des Wortes Fachhochschule, versucht man so ein bisschen mehr zu sein, oder anderes zu sein als man wirklich ist. Ich finde das Wort Fachhochschule ist ein Erfolgsmodell des deutschen Bildungswesens.“ (FH8.P)

„Wir machen da in Deutschland einen ganz kapitalen Fehler dahingehend, dass wir nicht in der Lage sind einen qualitativ hochwertig besetzten Begriff nur weil er blöd ist [...] also das Wort ‚Fachhochschule‘ selbst ist doof. Ich fände es auch besser, man hätte etwas anderes gefunden, aber ich behaupte, das Wort ‚Fachhochschule‘ ist in Deutschland ein Qualitätsbegriff.“ (FH6.P)

An diesen Zitaten fällt auf, dass selbst Befürworter des Namens Fachhochschule bekräftigen, der Name sei „blöd“ und „doof“. Eine einzelne Äußerung sieht im Begriff Fachhochschule ein Erfolgsmodell und bildet damit eine Ausnahme. Ebenso verhält es sich mit der Aussage, die Fachhochschule sei in Deutschland ein Qualitätsbegriff. Aber auch hier erfolgt die Einschränkung in Bezug auf die Namensgebung: Es wäre besser gewesen, hätte man einen anderen Namen gefunden. Wobei sich hier eine weitere Gemeinsamkeit zu den Interviewauswertungen mit den Gründungsrektoren ergibt: Einen alternativen Namen, der nicht Universität lautet, können auch die Präsidenten nicht benennen.

Als Zwischenfazit steht fest, dass der Name Fachhochschule von der Mehrheit der befragten FH-Vertreter abgelehnt wird. Dies entspricht den Interviewauswertungen der befragten Gründungsrektoren. Die Argumente für die Ablehnung des Namens sind unterschiedlich, basieren aber grundsätzlich auf ähnlichen Motiven wie die der Gründungsrektoren: mangelnde öffentliche und politische Wahrnehmung der Fachhochschulen sowie eingeschränkter internationaler Bekanntheitsgrad. Eine alternative Hochschulbezeichnung wurde seit der Gründungsphase nicht gefunden. Es lässt sich allerdings eine Tendenz zur Umbenennung von Fachhochschule in Hochschule plus Ortsbezeichnung feststellen. Der in anderen Bundesländern ebenfalls auftretende Name „Hochschule für angewandte Wissenschaften“ ist in NRW bisher nicht vertreten.

Die über Jahrzehnte mangelnde Identifikation kann teilweise mit den historischen Entstehungsgründen der Fachhochschulen belegt werden:

„[...] die FHs sind, was die Begrifflichkeit angeht und das wirkt sich bis heute aus, gestartet mit einem Namen, der im Grunde sozusagen schon etwas zu tun hatte mit [...] keiner Zukunft. Das war so ein Revival. Warum sind die FHs des 19. Jahrhunderts ausgestorben? Weil es eine bis heute nachwirkende Vorstellung gab und gibt, eine Uni, also eine *richtige* Hochschule, muss von den Fächern her eine ganzheitliche Einrichtung sein. Also im Grunde hat da nachgewirkt das uralte scholastische Prinzip der Fakultäten. [...] Der zweite Grund war, dieser Eindruck vom Namen her, hat sich – und das halte ich für ganz, ganz wichtig –

verbunden mit der sehr vorübergehenden, aber zunächst einfach mal tatsächlich existierenden Absicht der Politik, diese FHs, die damals gegründet wurden vor 40 Jahren, auch als Übergangseinrichtungen zu verstehen. [...] Aber dieser Eindruck des Vorläufigen, des Vergänglichen sozusagen, der war am Anfang sehr stark [...].“ (FH10.P)

Der hier zweifach benannte historische Hintergrund, dass Fachhochschulen vor allem in NRW ursprünglich als eine kurzfristige Übergangseinrichtung gedacht waren, ist sicherlich ein relevanter Grund für die mangelnde Identifizierung der Fachhochschulen mit ihren Namen. Inwiefern dieser Aspekt auch heute von Relevanz ist, bleibt dagegen fraglich, angesichts der Tatsache, dass mittlerweile vier Jahrzehnte vergangen sind und das Modell Gesamthochschule nur eine kurzfristige Rolle in der deutschen Bildungslandschaft spielte (vgl. Kapitel 3.3). Dennoch scheint dieser jüngste historische Aspekt in der Entwicklung der Fachhochschulen nachzuwirken. Der zweite historische Erklärungsansatz spiegelt das scholastische Prinzip der Fakultäten und die damit verbundene öffentliche und gesellschaftliche Meinung, nur eine Universität sei eine „richtige Hochschule“, wider. Damit erfährt die Referenzgruppe Universität eine historische Rechtfertigung. Um diesen Aspekt zu veranschaulichen wird ein kurzer historischer Exkurs zu dieser Thematik angeführt.

Historischer Exkurs: Das scholastische Prinzip der Universität

Die traditionelle deutsche Universität versteht sich von ihren Anfängen an als eine rein der Wissenschaft verschriebene Institution. Spranger schreibt über die Universität: „Bei ihrer Entstehung im Mittelalter war die Universität die Lebensgemeinschaft derer, die sich der Wissenschaft widmeten.“ (Spranger 1910: VIII) Die Wissenschaftler galten als „Bewahrer des allgemeinen wissenschaftlichen Rahmens der aristotelisch-scholastischen Philosophie“ (ebd.: IX). Die Berufsschulen zeichneten sich dagegen durch ihren Anwendungsbezug aus. An einer Berufsschule lernte man „was man unmittelbar brauchen konnte und wie man es unmittelbar brauchen konnte“ (ebd.: XI). Das Studium an der Universität wird dagegen rein durch das Bedürfnis nach Wissen betrieben und um der unabhängigen Forschung willen. Ein „praktisches Fachstudium“ ist dagegen nicht Sinn und Zweck einer Universität (vgl. ebd.: XVIII). Diese Wesensmerkmale einer Universität finden sich bereits in den Schriften von Fichte²¹², Schleiermacher²¹³ und Steffens²¹⁴. Einigkeit herrscht bei den Autoren ebenfalls

²¹² „Dem Gelehrten aber muß die Wissenschaft nicht Mittel für irgend einen Zweck, sondern sie muß ihm selbst Zweck werden.“ (Fichte 1817: 16).

darüber, dass die Philosophie die einzige Fakultät sei, die diesen Ansprüchen gerecht werden könne (vgl. Schleiermacher 1808: 147), wobei Fichte zusätzlich die Philologie anführt (vgl. Fichte 1808: 35). Diese ursprünglich starke Ausrichtung der Universitäten an einem scholastisch-philosophischen Prinzip, und damit der klaren Abtrennung von jeglichem Praxis- oder Anwendungsbezug eines Universitätsstudiums, führte zu einer Hierarchisierung der Bildungsinstitutionen. Ergebnis war, dass die Schulen und später die Fachschulen eine geringere Beliebtheit in der Bevölkerung erfahren als es bei den Universitäten der Fall ist, wie es in einem Text von Spranger beschrieben wird: "Eine zu weit getriebene Arbeitsteilung der Forschung gefährdet nicht nur den Sinn für echte Wahrheit, sondern auch die Gestaltungskraft des lebendigen Menschen. Die deutsche Abneigung gegen Fachhochschulen hat diese ethische Wurzel: es ist der Mensch, der nicht zerrissen werden darf." (Spranger 1966: 114) Schleiermacher ruft in diesem Zusammenhang bereits 1808 zu mehr gegenseitiger Wertschätzung zwischen den unterschiedlichen Bildungsinstitutionen auf und fordert „Gemeinsinn“ unter den „Bildungsanstalten“ (vgl. Schleiermacher 1808: 132). Somit etablierte sich die unterschiedliche Wahrnehmung und Wertschätzung der Institutionen bereits zu einem frühen Zeitpunkt. Ein Praxis- oder Anwendungsbezug galt im Zusammenhang mit einer Universität als unvereinbar, besonders im Zeitraum von der Reichsgründung bis zum Ersten Weltkrieg, der sogenannten „Blütezeit“ der deutschen Universitäten (vgl. Ellwein 1997: 227). Für diesen Zeitraum galt: „Daß es neben den Universitäten fachbegrenzte und anwendungsorientierte Hochschulen gab, galt eher als Sündenfall.“ (Ebd.) Eine Einschätzung, die sich aber auch über den Zeitraum der „Blütezeit“ ihre Aktualität wahrte²¹⁵ und ein Grundverständnis zwischen den beiden Hochschularten etablierte, welches sich ebenfalls auf die Wahrnehmung der Fachhochschulen auswirkte:

²¹³Schleiermacher unterscheidet zwischen Schulen, Universitäten und Akademien: „Die Schule als das Zusammensein der Meister mit den Lehrburschen, die Universität mit den Gesellen und die Akademie als Versammlung der Meister.“ (Schleiermacher 1808: 121) Wobei er es einerseits als „verderblich“ ansieht, wenn die Universität nur als eine Fortführung der Schule fungiert (ebd.: 130), aber andererseits fordert, dass die Universitäten so eingerichtet sein müssen, dass „sie zugleich höhere Schulen sind“ (ebd.: 137), um allen Talenten gerecht werden zu können.

²¹⁴Steffens sieht die Unterscheidung zwischen der Universität und allen anderen Lehranstalten darin, dass „alles Bestreben auf das innere Wesen der Wissenschaft, auf die innere Organisation alles Wissens, also auf das Höchste aller Spekulationen gerichtet sei“ (Steffens 1808: 217).

²¹⁵„Wer sich nur ein Brotstudium holen will, Kenntnisse, um in einem Beruf das Wissensnotwendige handhaben zu können, um durch sein Mehrwissen sein Geschick der Verwaltung fremder geistiger Erarbeitungen sogar in

"Der in der neuhumanistischen Bildungsidee eingebundene und in vielen Köpfen noch vorhandene Berufsfeindlichkeitsaspekt führt nicht nur zu Probleme und zwischen den Fakultäten zur Auseinandersetzung an den Universitäten, sondern wird gezielt zu einer Diskreditierung der nicht selten nur umrißartig bekannten Fachhochschulidee genutzt." (Becker 1989: 37)

Der zweite Themenkomplex, der sich ebenfalls für einen Vergleich mit den Einschätzungen der Gründungsrektoren eignet, orientiert sich am Bildungsauftrag der Fachhochschulen. Es wurde bereits gezeigt, dass ein Bildungsauftrag weder im politischen Vorfeld der Gründung der Fachhochschulen formuliert wurde, noch dass die Fachhochschulen diesen im Nachhinein definierten (vgl. Kapitel 3, 4, 5). Bei der Frage nach dem aktuellen Bildungsauftrag der Fachhochschulen lässt sich kein homogenes Meinungsbild der befragten Präsidenten festmachen. Einzelne Aussagen beziehen sich auf den Gesetzestext: „Also Bildungsauftrag bleibt natürlich das, was im Gesetz drinsteht“ (FH4.P) und leiten davon einen Bildungsauftrag der Fachhochschulen ab, der sich laut den Befragten quasi nicht mehr vom Bildungsauftrag der Universitäten unterscheidet:

„[...] die Paragraphen 3.1 für die Uni und die Paragraphen 3.2 für die FHs, da wird dasselbe in beiden gesagt, Sie finden alle Keywords wieder, Sie finden die Forschung in beiden wieder, Sie finden in beiden auch wieder die Technologietransfers, also alles, es ist angeglichen und trotzdem hat man zwei verschiedene Paragraphen. Das sagt mir, dass der Bildungsauftrag der FHs und der Uni gar nicht mehr weit auseinander ist.“ (FH4.P)

In einer anschließenden Argumentation verbleibt der einzige Unterschied im Bildungsauftrag der beiden Hochschularten in der Grundlagenforschung: „Aber ansonsten sehe ich zwischen beiden Hochschularten überhaupt keinen Unterschied mehr im Bildungsauftrag [...]“ (FH4.P) Der Bildungsauftrag der Fachhochschulen wird auch ohne direkten Bezug zum Gesetzestext mit dem Bildungsauftrag der Universitäten gleichgesetzt, wobei auch hier noch ein Differenzierungsmerkmal benannt wird - der Berufsbezug: „Ein allgemeiner Bildungsauftrag, wie ihn die Uni hat, aber tendenziell mit einem gewissen Berufsbezug.“ (FH10.P) Beide Zitate setzen somit den Bildungsauftrag in eine deutliche Nähe zur Universität. An diesen Äußerungen zeigt sich, dass eine Unterscheidung zwischen den beiden Hochschularten anhand eines Bildungsauftrages seitens einiger FH-Vertreter kaum noch vorgenommen wird, im Gegenteil, wird eine Aufhebung der Differenzierung forciert. Eine weitere Äußerung

höchster Stellungen und Gehaltsgruppen zu kommen, ist ein Schüler, aber kein Student [...].“ (Anrich 1960: 5 f.).

Lischka sieht das 19. Jahrhundert als prägend für das heutige Selbstbildnis der Universitäten an, um dessen Stabilität diese sich weiterhin bemühe (Lischka 2003: 83).

verdeutlicht diesen Aspekt noch stärker, indem nur von einem allgemeinen Bildungsauftrag gesprochen wird, der unbestimmbar auf beide Hochschularten zutreffen könne:

„Also, Bildungsauftrag ist ein gesellschaftlicher Auftrag, zu sagen, wir müssen für gesellschaftliche Bedarfe Menschen heranbilden, die Gegenwarts- und Zukunftsprobleme der Entwicklung von auch hochindustrialisierten Gesellschaften lösen, aber gleichzeitig eben nicht nur dem Fokus auf die nationale Ebene, sagen, wir müssen auch ausbilden für andere Teile dieser Welt.“ (FH4.P)

Dieser Position, die keine Differenzierung zwischen den beiden Hochschularten mehr an einem Bildungsauftrag festmachen kann, steht die Ansicht gegenüber, dass der ursprünglich vermutete Bildungsauftrag sich in den vergangenen vier Jahrzehnten nur gering gewandelt hat:

„Also insofern sehe ich den Bildungsauftrag heute ähnlich wie damals. Wir bieten ein akademisches Studium für eine breite Schicht an Menschen an auch für bildungsferne Schichten und wir bieten es so an, dass die Qualifizierung dann zu einer Berufstätigkeit dann unmittelbar führen kann.“ (FH12.P)

„[...] haben aber schon immer das gemacht, was wir heute auch machen, Lehre und Forschung auf FH Niveau, was für mich keine Klassifizierung bedeutet, sondern was für mich an der Stelle zum damaligen Zeitpunkt noch eine Differenzierung bedeutet hat, nämlich diesen starken Praxisbezug den wir in der Ausbildung sehen.“ (FH6.P)

„Diese Idee, diese akademische Idee ganz nah an den Arbeitsmarkt heranzurücken und wirklich eng mit der regionalen Wirtschaft zu verstricken, das ist der Kerngedanke der Fachhochschule und der ist genial und den sollte man natürlich viel mehr herauskehren.“ (FH8.P)

Bei diesen Einschätzungen stehen Differenzierungsmerkmale stärker im Vordergrund als in den zuvor angeführten Zitaten. Stichwörter wie „Berufstätigkeit“, „Praxisbezug“ und die Nähe zum „Arbeitsmarkt“ wiederholen sich in den Definitionen eines FH-Bildungsauftrages. Hinzu kommen ein regionaler Bezug und die Benennung der „bildungsfernen Schichten“ als Zielgruppe für ein „akademisches Studium“. Zwei Aspekte, die wiederholt benannt werden und einen Kontrast zu einem allgemeinbildenden internationalen Bildungsauftrag, wie er zuvor definiert wurde, darstellen:

„Wir müssen hier für die Region, also das meine ich durchaus ernst, für die Region müssen wir dafür sorgen, dass wir Talente auch aus bildungsfernen Schichten für akademische Karrieren aufschließen. So sehe ich unseren Auftrag hier, ganz zentral.“ (FH11.P)

Die noch bei den Ingenieur- und Höheren Schulen traditionell vertretenen bildungsfernen Schichten treten verstärkt in den Fokus der Aufmerksamkeit bei FH-Vertretern. Bildungsaufsteiger werden vereinzelt ebenfalls als ein fester Bestandteil des FH-Bildungsauftrages benannt:

„Also der CNW, dieser berühmte Curricular Normwert, der liegt ja in der BWL bei Unis bei 1,8 und bei uns ist er mehr als das doppelte. [...] Irgendwo müssen wir ja diese wesentlich bessere Betreuungsrelation rechtfertigen [...], wir haben da einen anderen Bildungsauftrag, wir müssen uns um diese Leute kümmern, die nicht in einer Massenuniversität stromlinienförmig durchlaufen, die das einfach nicht schaffen, nicht können. Und die kriegen wir trotzdem so weit. Das ist ja unser Können in der Lehre.“ (FH1.P)

„[...] dass wir versuchen sollten mehr – auch die Bildungsfernen Schichten – zu einem Studium zu bewegen. Also da sehe ich so, sagen wir mal missionarische Aufgabe, werbende Aufgabe und eine Beratungsaufgabe natürlich drin.“ (FH7.P)

Auch zu diesem Thema herrscht keine homogene Meinung. Die Ansicht, dass gerade Bildungsaufsteiger an Fachhochschulen zum Bildungsauftrag der Fachhochschulen gehören und damit auch der hohe curriculare Normwert gerechtfertigt ist, wird nicht von allen FH-Vertretern geteilt. Es herrscht überdies die Sorge darüber, dass gerade Studierende ohne Abitur dem Image der Fachhochschule schaden könnten und eine stärkere Betonung der Abiturienten für Fachhochschulen vorteilhafter wäre:

„Es war ganz klar die Angst vor dem Imageverlust, aber nicht sozusagen, dass man wieder Schule wird, sondern dass man im Grunde so eine alternative Hochschuleinrichtung wird für die, die es woanders nicht schaffen. Was natürlich in einem ganz merkwürdigen Kontrast steht zu der NC Problematik. Die FHs sind also jahrelang rumgelaufen und haben gleichzeitig gesagt, wir sind die für die Besseren, weil die anderen kommen bei uns aus NC Gründen gar nicht rein, haben meistens die Begründung mit dem NC weggelassen, dass das also nur eine groteske Konsequenz war aus einem völlig anderen politischen Instrumentarium, mit Qualität hat das ja nichts zu tun, sondern mit dem Mangel an Studienplätzen an FHs, das hat ja den NC hochgetrieben. Und gleichzeitig haben sie immer gesagt aber, wir haben Angst, dass wir allmählich nur noch zuständig sind für Meister, für Leute ohne qualifizierten Abschluss, für Leute aus dem Beruf und das zu einer Zeit, als die FHs sehr stolz immer verkündet haben, wir haben jetzt schon mehr als 50 % Abiturienten. Also das ganze hatte extrem viel mit Image zu tun.“ (FH10.P)

Es zeigt sich, dass sich unterschiedliche Definitionen für den Bildungsauftrag der Fachhochschulen ausmachen lassen. Allerdings eint die verschiedenen Positionen zu wenig, um einen konkreten Bildungsauftrag zu benennen. Einem allgemeinen Bildungsauftrag steht der konkrete Praxisbezug entgegen, dem internationalen Anspruch ein regionaler Anspruch, der Zielgruppe Bildungsaufsteiger die Steigerung der Abiturientenquote. Diese Punkte schließen sich nicht zwangsläufig aus, obwohl sie sich teilweise durch konträre Inhalte auszeichnen. Allerdings lässt sich aufgrund dieser Aussagen kein spezifischer FH-Bildungsauftrag ableiten, auf den sich heute die Mehrheit der FH-Vertreter in NRW einigen könnte.

Eine größere Geschlossenheit als bei der Frage nach den Inhalten des Bildungsauftrages herrscht dagegen unter den befragten Präsidenten bei der Einschätzung, inwiefern sich der Bildungsauftrag in den letzten Jahren geändert hat. Hier tritt verstärkt der Forschungsaspekt in den Vordergrund, der mehrheitlich von FH-Vertretern als eine Komponente, die einen Wandel im Bildungsauftrag bewirkt hat, ausgemacht wird. Dieser Wandel wird deutlich registriert und hauptsächlich positiv wahrgenommen:

„Was man ursprünglich gedacht hat im Konzept der FHs, da war ja die Forschung so gar nicht vorgesehen. Und das funktioniert nicht, das geht nicht und so hat also die Forschung peu à peu mehr Raum gegriffen an den FHs, so dass wir es auch heute als Pflichtaufgabe haben, wenngleich in der Praxis nur ein gewisser Teil der KollegInnen auch tatsächlich in der Forschung tätig ist.“ (FH12.P)

„[...] aber was immer deutlicher wird in den letzten Jahren, zumindest bei uns, dass auch der Forschungsauftrag ernster genommen wird an den Fachhochschulen.“ (FH1.P)

„Das war eine Höhere Berufsfachschule, mehr war das nicht. Und dann wurde das langsam angereichert und zwar wurde das stärker und stärker akademisiert, [...] und dann haben sie angefangen vor 10-15 Jahren mit den [...] das Stichwort Forschung und Entwicklung da aufzunehmen. [...]. Und das wurde mehr und mehr ein Thema, [...] und heute ist das überhaupt gar keine Frage mehr Forschung und Entwicklung, das ist jetzt keine kleine Nebengeschichte mehr, sondern das ist wirklich bei jedem Berufungsgespräch Thema Nr 1.“ (FH8.P)

„Ja, dass Forschung und Entwicklung einen anderen Stellenwert bekommen haben, das hat sich deutlich geändert [...].“ (FH3.P)

„Also die Schwerpunkte haben sich ein bisschen verlagert vom Thema Lehre in Richtung Forschung.“ (FH2.P)

Aufgrund dieser Aussagen kann festgestellt werden, dass die Forschung an den Fachhochschulen eine zunehmende Bedeutung erhält und dass diese Entwicklung als positiv von den befragten FH-Vertreter in NRW gewertet wird. Zusätzlich wird Forschung als ein Abgrenzungsmerkmal gegenüber den Vorgängereinrichtungen angeführt. Dass der Trend einer Verlagerung „vom Thema Lehre in Richtung Forschung“ weiterhin als eine positive Entwicklung gilt, wird daran transparent, dass Forschung, das „Berufungsgespräch Thema Nr.1“ ist. Ein weiterer Punkt, der zwar weniger häufig als eine Erweiterung des Bildungsauftrages angesehen wird, aber dennoch nicht unerwähnt bleiben sollte, ist der wahrgenommene Wandel von einem Ausbildungsauftrag zu einem Bildungsauftrag:

„Als die FHs gegründet wurden, hatten sie einen schulischen Ausbildungsauftrag, der nur nebenher begleitet war von einer allgemeinen Bildungsorientierung, die aber ganz deutlich zurückgetreten ist, in den schulischen Curricula, in den Lehrplänen. Im Lauf der Zeit kamen ganz deutlich allgemeinbildende Elemente dazu, wie auch Klärungsprozesse zum persönlichen, beruflichen Selbstverständnis, die über Ausbildung rausgehen.“ (FH10.P)

„Da taucht plötzlich auch der Bildungsauftrag im Sinne dieses humanitären Ideals auf, auch Persönlichkeiten auszubilden und das ist für mich ein großes Anliegen, dass wir an den Fachhochschulen eben nicht nur ein pragmatisches Bildungsverständnis haben, wir bilden aus für Märkte, sondern auch, wir bilden Persönlichkeiten aus. Das ist dieses alte humanitäre Ideal.“ (FH4.P)

Aber gerade das Vorhaben, den Bildungsauftrag der Fachhochschulen stärker an einer Persönlichkeitsbildung auszurichten und weniger an einer Berufsausbildung, stellt sich als eine Herausforderung für die Fachhochschulen dar: „[...] also die Erweiterung des Bildungsauftrags ist sicher ein Erfolg. Die FHs gehen mit dem erweiterten Bildungsauftrag noch nicht sehr erfolgreich um. Das muss man auch sagen.“ (FH10.P) Die Problematik wird aber verstärkt unter Generationsaspekten gesehen und somit ist eine Lösung absehbar: „Die die wir heute berufen, haben tatsächlich für sich weitgehend diesen Anspruch im Gepäck, dass sie hier versuchen Persönlichkeitsbildung zu betreiben im Rahmen einer Berufsqualifizierung.“ (FH10.P) Persönlichkeitsbildung als humanitäres Ideal gepaart mit dem Anspruch „nicht nur die Fach- sondern auch Führungskräfte auszubilden“ (FH4.P), spiegeln einen als erweitert empfundenen Bildungsauftrag und damit verbundene selbstbewusste Ambitionen der Fachhochschulen wider, diesen erweiterten Bildungsauftrag auch erfüllen zu können. Als Antriebsfaktoren für den wahrgenommenen Wandel im Bildungsauftrag der Fachhochschulen werden die FH-Professoren als interne Faktoren angesehen, „die beteiligten Professoren, oder die Hochschulleitung, nehmen wir sie ruhig auch dazu, waren sicherlich wichtige Impulsgeber“ (FH7.P) sowie der sogenannte Bologna Prozess als externer Faktor:

„Die Art wie Studiengänge angeboten werden hat sich geändert durch die Bachelor/Masterreform. Der eigentliche Bildungsauftrag hat sich qua Gesetz erst einmal nicht verändert. Implizit haben sie aber Veränderungen, weil sie durch die Bachelor/Masterumstellung sie die gleichen Abschlüsse anbieten können wie die Universitäten und wir tun das letztendlich auch.“ (FH9.P)

Damit lässt sich feststellen, dass die Fachhochschulvertreter eine Erweiterung im FH-Bildungsauftrag im Bereich der Forschung sehen, sowie im gesellschaftlichen Anspruch auf eine Verlagerung von der Berufsausbildung zu einer Persönlichkeitsbildung ihrer Studierenden. Daher fällt eine Retrospektive der Entwicklung der Fachhochschulen in den vergangenen 40 Jahren meist positiv aus, und Versäumnisse oder Fehlentwicklungen werden vernachlässigt, wie es exemplarisch eine der Äußerungen veranschaulicht:

„Nein, ich finde, die [Fachhochschulen, E.H.] haben überhaupt keine Fehler gemacht, sondern die haben genau das gemacht, die haben ihren Bildungsauftrag erfüllt, die haben

darüber hinaus sich in der Forschung und der Entwicklung profiliert und zwar erheblich profiliert, (...) und insofern haben sie gezeigt zu welcher Leistung sie in der Lage sind (...).“ (FH5.P)

Diese Entwicklung führt aus Sicht einiger FH-Vertreter dazu, dass die Fachhochschulen heute eigentlich keine Fachhochschulen mehr sind, „weil es eben nicht mehr nur Lehre ist, nicht mehr nur höhere Fachschule, sondern forschungsbasierte, international vernetzt, in einem permanenten Wettbewerb sich befindliche Akademia“ (FH4.P).

In einer weiteren Zwischenzusammenfassung kann festgestellt werden, dass die Präsidenten unterschiedliche, sich teilweise widersprechende Definitionen eines Bildungsauftrags der Fachhochschulen vertreten. Einerseits werden bis auf die Grundlagenforschung keinerlei Unterschiede mehr zum Bildungsauftrag der Universitäten gesehen und andererseits wird festgestellt, dass es eigentlich keinen Wandel zu einem Bildungsauftrag der Gründungszeit gab. Unabhängig davon wird dennoch eine grundsätzliche Erweiterung bei der Mehrheit der Präsidenten in Bezug auf die Forschung an Fachhochschulen konstatiert. Hierin wird momentan sowie auch für die Zukunft der FHs eine positive Entwicklung gesehen. Ein weiterer Entwicklungsaspekt wird in einer zunehmend allgemeinbildenden Ausrichtung des FH-Studiums registriert.

Im Vergleich zu den Auswertungen der Interviews mit den Gründungsrektoren zeigt sich, dass sich die Präsidenten nicht mehr auf den Bildungsauftrag der Vorgängereinrichtungen berufen und zudem nicht auf die historischen Hintergründe, die zur Gründung der Fachhochschulen geführt haben (vgl. Kapitel 4.1). Der Praxisbezug eines FH-Studiums als Teil eines Bildungsauftrages wird von beiden Gruppen (Gründungsrektoren und Präsidenten) als einziger gemeinsamer Nenner benannt. Von dem allgemeinbildenden Charakter des FH-Studiums, wie dieser von den aktuellen Präsidenten für die Fachhochschulen beansprucht wird, ist bei den Gründungsrektoren keine Rede. Ganz im Gegenteil wurde in der Gründungszeit der allgemeinbildende Teil des Studiums, wie er an den Vorgängereinrichtungen praktiziert wurde, aus den Lehrplänen entfernt, wie es der folgenden Aussage eines der Gründungsrektoren entnommen werden kann:

„Wir hatten hier einen Kollegen, der das ganz knochenhart prüfte, die mussten ja die Baustile wissen, sonst fehlte ihnen was. Also da war die Verknüpfung zur Schule, die Grundausbildung, immer die Vorstellung, da muss man auch das Allgemeinwissen nachbessern und aufbessern, war ganz stark veranlagt, ganz stark, ja, ja in der Gründung und das fiel ganz stark unter den Tisch. Mit Gründung der FHs war das Fach weg.“ (FH3. GR)

Das ist ein Beleg dafür, dass Allgemeinbildung als Teil des FH-Studiums zu Beginn der Fachhochschulen als nicht erstrebenswert galt und eine unerwünschte Nähe zur Schule symbolisierte. 40 Jahre später wird die Allgemeinbildung seitens einiger FH-Vertreter als ein durchaus erstrebenswerter Anteil im FH-Studium erachtet und signalisiert die gewünschte Nähe zur Universität. Ein weiterer Punkt unterscheidet die beiden Gruppen der Hochschulleitungen von früher und heute: Die Gründungsrektoren berichteten von ihren Versuchen, innerhalb von Kommissionen und teilweise in Zusammenarbeit mit den Universitäten einen Bildungsauftrag für die Fachhochschulen zu formulieren. Diese Versuche scheiterten aus unterschiedlichen Gründen (Kapitel 4). Die Präsidenten berichten von keinem konkreten Unterfangen in NRW oder auf Bundesebene, die unterschiedlichen und teilweise auch widersprüchlichen Vorstellungen eines FH-Bildungsauftrages zu einem gemeinsamen Konzept zu vereinen.

An dieser Stelle sollen die Auswertungen der Polaritätsprofile zeigen, ob die Ansichten der Experteninterviews bestätigt werden und inwiefern sich je nach unterschiedlichen Vergleichskonzepten Unterschiede bei den assoziativen Wahrnehmungen der FH-Vertreter ergeben. Die Auswertungen werden ähnlich der ersten Auswertung des Polaritätsprofils (vgl. Kapitel 7.2) anhand folgender Merkmale miteinander verglichen: Positionszugehörigkeit, Alter, Tätigkeitsdauer, Fächergruppen, Geschlecht. Für diesen Teil der Polaritätsprofil Auswertung wurden folgende fünf Gegensatzpaare ausgewählt: „modern/altmodisch“; „universitär/verschult“; „bildungsorientiert/berufsorientiert“; „regional/international“; „praxisorientiert/theorieorientiert“. Die Begriffspaare orientieren sich hauptsächlich an der Bestimmung des Bildungsauftrages der Fachhochschulen.

Die graphische Auswertung in Abbildung 12 zeigt einen Vergleich zwischen den Einschätzungen der unterschiedlichen Positionszugehörigen.

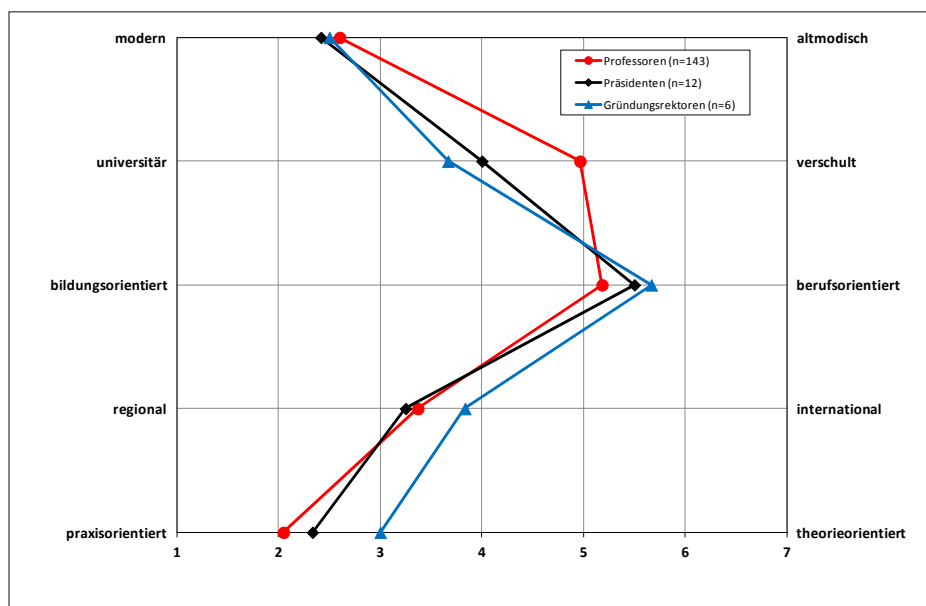


Abbildung 12: Bildungsauftrag: Berufspositionen.

Beim ersten Begriffspaar „modern/altmodisch“ herrscht eine einheitliche Einschätzung zwischen den Gruppen vor. Alle sehen die Fachhochschule als eine eher moderne Einrichtung an. Das zweite Begriffspaar dagegen zeigt deutliche Unterschiede bei den Einschätzungen der Gruppen. Die Gründungsrektoren bewerten die Fachhochschulen mit einer minimalen Tendenz im Bereich „universitär“. Die Einschätzung der Präsidenten ähnelt vielmehr denen der Gründungsrektoren als denen der Gruppe der Fakultätsvertreter, sie nehmen allerdings mit ihrem Durchschnittswert genau die Mitte der Skala und somit eine neutrale Position ein. Die Gruppe der Professoren positioniert sich dagegen mit einer deutlichen Tendenz hin zum Begriff „verschult“. Diese Unterschiede in der Wahrnehmung zeigen, dass sich die Ansichten der Hochschulleitungen von heute und früher von denen der Fakultätsangehörigen in diesem Punkt deutlich unterscheiden. Eine Differenz, die sich durch eine unterschiedliche starke Einbindung in den Lehrbetrieb erklären lassen würde. Hochschulleitungen sind gegenüber Fakultätsvertreter weniger bzw. gar nicht in der Lehre eingebunden. Daher würde es nahe liegen, dass eine entsprechende Einschätzung zu den Begriffen „universitär/verschult“ bei den Fakultätsvertretern stärker mit einer praktizierten Lehrsituation verbunden ist und bei den Präsidenten Aufgaben der Hochschulleitung im Vordergrund stehen. Dies zeigt sich zudem darin, dass die Hochschulleitungen im Rahmen der Experteninterviews mehrheitlich von Fachhochschulen in einem hochschulpolitischen Kontext sprechen und sich selten auf konkrete Lehrsituationen beziehen (vgl. Kapitel 7.1, 7.2, 7.3).

Eine ähnlich große Differenz liegt zwischen der Gruppe der Gründungsrektoren und den Fakultätsvertretern beim Begriffspaar „praxisorientiert/theorieorientiert“. Die Gründungsrektoren beurteilen die Fachhochschulen zwar tendenziell als „praxisorientiert“, allerdings nicht in der ausgeprägten Form wie es bei den Fakultätsvertretern der Fall ist. Größere Einigkeit herrscht dagegen beim Begriff „berufsorientiert“, zu dem alle Gruppen in ähnlich ausgeprägter Form tendieren. Die Beurteilungstendenz zur lokalen Verankerung von Fachhochschulen ist zwar bei allen drei Gruppen im Feld des Attributs „regional“ gegeben, bei den Gründungsrektoren allerdings nur minimal. Somit nehmen die Gründungsrektoren hier erneut eine Sonderrolle ein (vgl. Kapitel 7.2), wobei berücksichtigt werden muss, dass ihre Einschätzungen in einem retrospektivischen Kontext stehen und aus dieser Gruppe nur sechs Personen befragt werden konnten. Damit sehen die Gründungsrektoren Fachhochschulen als genauso modern an wie ihre heutigen Kollegen und die Fakultätsvertreter, dagegen weniger stark „regional“ und „praxisorientiert“ als die anderen Gruppen, aber mit stärkerer Tendenz zu den Begriffen „universitär“ und „berufsorientiert“. Bis auf den Punkt „universitär/verschult“ liegen die Einschätzungen von Präsidenten und Fakultätsvertretern nahe beieinander, anders als bei der ersten Auswertung der Polaritätsprofile im Kapitel 7.2. Der Vergleich zwischen den Generationen in Abbildung 13 demonstriert ein einheitliches Meinungsbild.

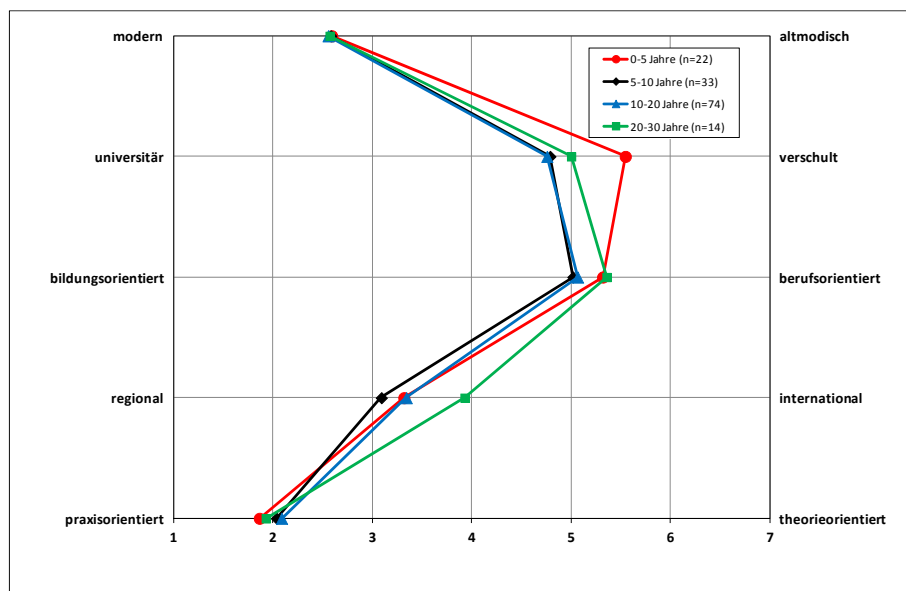


Abbildung 13: Bildungsauftrag: Generationen.

Die älteren Generationen 4 und 3 (1940-1959) unterscheiden sich kaum in ihren Einschätzungen, während die beiden jüngeren Generationen gering voneinander abweichen

und sich von den älteren Generationen unterscheiden. Ähnlich wie in Abbildung 11 scheidet das Begriffspaar „universitär/verschult“ die Generationen. Die jüngere Generation 2 verortet die Fachhochschulen stärker beim Attribut „verschult“ als es bei den älteren Generationen der Fall ist, wobei alle grundsätzlich zum Begriff „verschult“ tendieren. Die weiteren Wertungen der Generationsgruppen gehen deutlich aus der graphischen Darstellung hervor: Mit geringen Unterschieden in der Tendenz werden der Fachhochschule folgende Attribute zugeordnet: „modern“, „berufsorientiert“, „regional“ und „praxisorientiert“. Auch hier erhält, wie in Abbildung 12, der Begriff „praxisorientiert“ die stärkste Wertung erhält. Damit belegt das Polaritätsprofil keine generationsbedingte Änderung in der Einschätzung der Fachhochschulen.

In Abbildung 14 wird deutlich, dass die beiden Begriffspaare „modern/altmodisch“ und „praxisorientiert/theorieorientiert“ in den jeweiligen Einschätzungen aller Vergleichsgruppen (Unterschiede nach Berufsjahren) nahezu deckungsgleich sind.

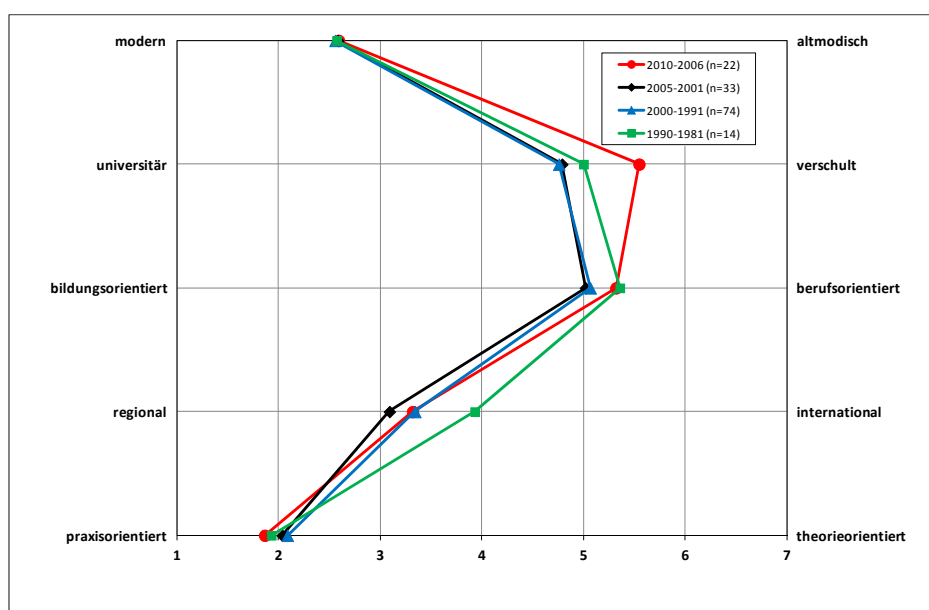


Abbildung 14: Bildungsauftrag: Berufsjahre.

Diese Einschätzung entspricht dem Vergleich zwischen den Generationen (Abbildung 13). Eine weitere entscheidende Übereinstimmung existiert zwischen den Gruppen, die eine Tätigkeit von 5 bis 10 Jahren und 10 bis 20 Jahren aufweisen. Die Bewertungen der Personen mit längster und kürzester Tätigkeitsdauer weichen dagegen vom Gros der Befragten ab. Dabei ist vor allem auf zwei Aspekte zu verweisen: Zum einen tendieren die Befragten mit der kürzesten Tätigkeitsdauer am stärksten zum Begriff „verschult“ und zum anderen sind die

Befragten mit der längsten Tätigkeitsdauer am neutralsten in Bezug auf die Einschätzung „regional“ oder „international“, und nehmen damit eine nahezu neutrale Position ein mit einer minimalen Tendenz zu „regional“. Im Gegensatz zu den Ausführungen im vorherigen Kapitel 7.2 ist das Verhältnis der Ansichten nach Arbeitsjahren ein wenig differenzierter als beim Vergleich der Generationen. Damit ergibt sich zunächst keine Übereinstimmung zwischen den Generationen und der Dauer der Tätigkeit.

Abbildung 15 verdeutlicht die grundsätzliche Übereinstimmung zwischen den Vertretern der unterschiedlichen Fächergruppen, mit Ausnahme der Kulturwissenschaften, die aus bereits benannten Gründen für diese Auswertung nicht berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 7.2).

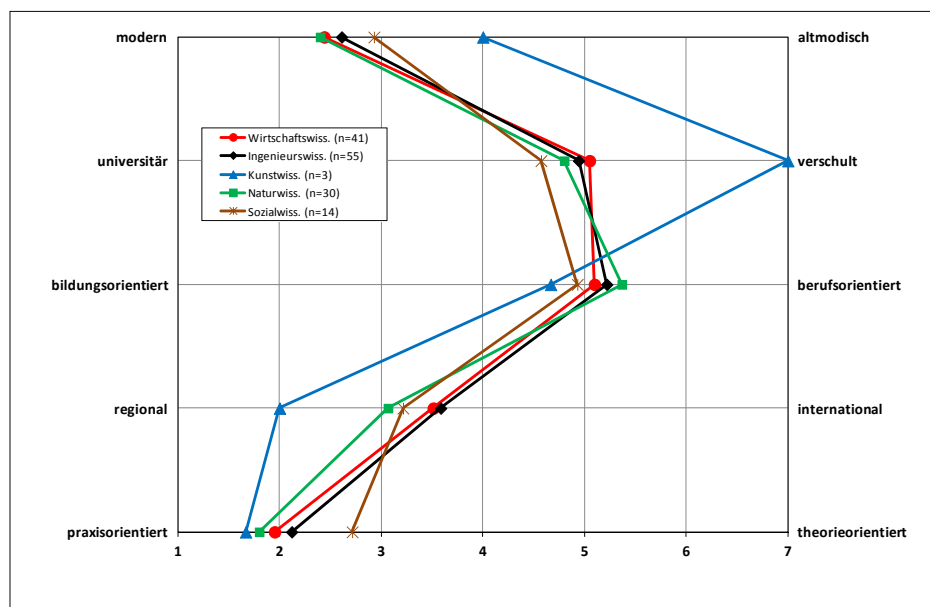


Abbildung 15: Bildungsauftrag: Fächergruppen.

Die größte Übereinstimmung bei den Einschätzungen der Fächergruppen findet sich beim Attribut „berufsorientiert“, mit der größten Nähe zum neutralen Mittelwert. Abweichungen in den Einschätzungen treten bei den Begriffspaaren „modern/altmodisch“, „universitär/verschult“ sowie „praxisorientiert/theorieorientiert“ hauptsächlich durch die Fakultätsvertreter der Sozialwissenschaften auf. Die Sozialwissenschaften haben bei diesen drei Punkten den größten Abstand zu den Einschätzungen der anderen Fakultätsgruppen. Dabei sehen die Sozialwissenschaften zwar die Fachhochschule grundsätzlich als praxisorientiert an, dies aber weniger ausgeprägt als es bei den Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften der Fall ist. Die nahezu vollständige Übereinstimmung der

Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften erstreckt sich hingegen über alle fünf Begriffspaare. Generell stimmen die Fächergruppen in ihren Beurteilungen überein.

Das Begriffspaar „universitär/verschult“ markiert auch im Vergleich der Geschlechterzugehörigkeit (Abbildung 16) den am kontroversesten eingeschätzten Punkt ab.

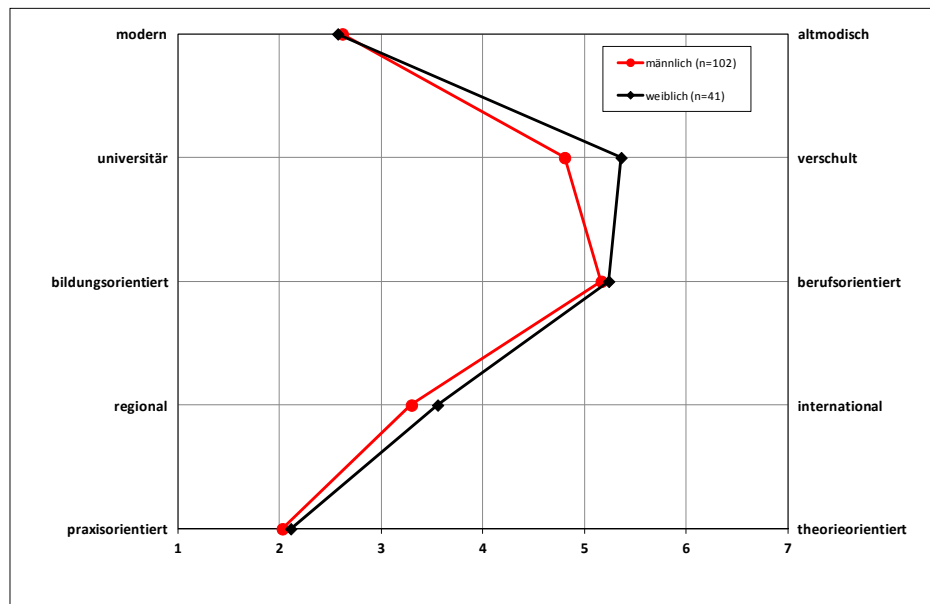


Abbildung 16: Bildungsauftrag: Geschlecht.

Beide Geschlechter zeigen eine Tendenz zur Bewertung „verschult“, allerdings ist die weibliche Sicht diesbezüglich stärker ausgeprägt. Trotz dieses im Gesamtbild eher geringen Unterschieds kann auch hier, wie in Kapitel 7.2, festgestellt werden, dass die männliche und weibliche Sicht nahezu identisch ausfällt und im Vergleich zu allen anderen vergleichenden Gegenüberstellungen des Polaritätsprofils die größte Übereinstimmung aufweist.

Auch die zweite Auswertung der Polaritätsprofile ergibt, wie in Kapitel 7.2, ein relativ homogenes Meinungsbild in Bezug auf die einzelnen Vergleichsparameter. Die Wertungen sind bei drei Begriffspaaren aller fünf Abbildungen stärker ausgeprägt als im vorherigen Kapitel 7.2. Die Begriffspaare „berufsorientiert“ (bildungsorientiert)²¹⁶ sowie „modern“ (altmodisch) haben Wertungen erhalten, die mehr als eine Maßeinheit vom neutralen Wert positioniert sind und beim Begriffspaar „praxisorientiert“ (theorieorientiert) ist der Wert bis zu zwei Maßeinheiten vom neutralen Wert entfernt. Die Diskrepanz zwischen den

²¹⁶ Der in Klammer gesetzte Begriff gibt es jeweils den zweiten Begriffspart wieder. Der vor der Klammer stehende Begriff signalisiert eine stärkere Tendenz bei den Befragten.

Einschätzungen der Präsidenten und der Fakultätsvertretern ist geringer als in Kapitel 7.2. Die Präsidenten sind allerdings die einzige Gruppe, die FHs eher als „universitär“ denn als „verschult“ beurteilen. In diesem Punkt weicht die Einschätzung der Präsidenten deutlich von der Gruppe der Fakultätsvertreter ab. Grundsätzlich fällt die Unterscheidung zwischen den Wertungen der Generationen geringer aus als im Vergleich zu den Experteninterviews. Somit kann zunächst nicht bestätigt werden, dass die Entwicklung der Fachhochschulen durch einen Generationswechsel bestimmt wird, da die „neue“ Generation mehrheitlich das Meinungsbild der „alten“ Generation transportiert, zumindest bei den bisherigen Auswertungen der Polaritätsprofile. Eine deutliche Übereinstimmung zum Kapitel 7.2 ergibt sich beim Vergleichsparameter Geschlecht. Hier ist das homogenste Meinungsbild abzulesen. Damit zeichnet sich ab, dass es keine geschlechtsspezifische Sicht auf die Thematik Fachhochschule gibt.

7.4 Zusammenfassung und Schlussforderung

In Kapitel 7.1 wurde gezeigt, dass die Universitäten eine bedeutende Referenzgruppe für die Selbstwahrnehmung der FH-Vertreter darstellen. Die Interviewauswertungen belegen, dass Kennzeichnungen der FH-Studienabschlüsse, wie es vor der Bologna-Reform die Regel war, der Anteil der Nicht-Abiturienten an FHs sowie der Name Fachhochschule von den FH-Vertretern als negative Stigmatisierung bewertet werden (vgl. Kapitel 7.2). Die Position der Fachhochschulen gegenüber den Berufsakademien/Duale Hochschulen verhält sich dagegen ähnlich wie die wahrgenommene Position der Universitäten gegenüber den Fachhochschulen. Die FHs sehen sich hier in einer "Mittelstellung" und vertreten die Ansicht, von unten, von den Berufsakademien, und von oben, von den Universitäten, "angefressen" zu werden. Wobei die Bereitschaft der FHs, mit den Berufsakademien zu kooperieren, äußerst gering ist und diesbezüglich das "Näschen ein bisschen hoch gehalten" wird. Damit wird ebenfalls die Universität als einzige relevante Referenzgruppe für die Fachhochschule bestätigt.

Als zweiter zentraler Aspekt wurde in Kapitel 7.1 belegt, dass die Bedeutung der Universitäten als Referenzgruppe für die Fachhochschulen überdies auf den Umstand zurück zu führen ist, dass alle FH-Vertreter ihre akademische Sozialisation an einer Universität erfahren haben. Fachhochschulen können nicht ihren eigenen akademischen Nachwuchs

ausbilden, aufgrund der fehlenden Möglichkeit ihren Absolventen eine Promotionsoption zu bieten. Die Sozialisation an der Universität legt zunächst die Beurteilungskriterien der FH-Vertreter gegenüber ihrer eigenen Institution fest. Das macht sich besonders beim ersten Eindruck, der mit dem Berufseinstieg an den Fachhochschulen verbunden ist, bemerkbar. Die Differenzen zwischen den beiden Hochschularten werden unmittelbar festgestellt und meistens als Defizite an den Fachhochschulen wahrgenommen. Bemängelt werden die Ausstattung an den Fachhochschulen, der mangelnde Mittelbau und eine fehlende Selbstverständlichkeit in Bezug auf Forschungsmöglichkeiten. Die Sozialisation an der Universität kann auch zu einer bewussten Abkehr von der Universität führen. In diesem Fall wird die Fachhochschule mit ihrem Praxisbezug zu einem positiven Gegenentwurf zur „Elfenbeinturm“-Universität. Dies führt dazu, dass die FH-Professorenschaft positiver eingeschätzt wird als die Kollegen an der Universität. Im Vergleich dazu werden FH-Professoren als weniger „gockelhaft“ und als „uneitler“ empfunden.

In Kapitel 7.2 wurde dargestellt, wie sich die Wahrnehmung der Statusdifferenz zwischen den beiden Hochschularten aus Sicht der Fachhochschulen bemerkbar macht. Zur Veranschaulichung dieses Punktes wurde die Interaktion von vier Akteuren benannt: Universitäten, Drittmittelgeber, NRW-Landesministerium und Gesellschaft. Dies erfolgte mit dem Ergebnis, dass die Fachhochschulen auf allen benannten Ebenen eine zumindest informelle Diskriminierung erfahren. Im Zusammenspiel mit den Universitäten wird zwischen einer persönlichen Ebene und einer Ebene der wissenschaftlichen Zusammenarbeit unterschieden. Auf der persönlichen Ebene wird auf Seiten der FH-Vertreter eine zunehmend positive Entwicklung festgestellt. In der wissenschaftlichen Zusammenarbeit wird die mangelnde Bereitschaft der Universitäten stark kritisiert. Abgesehen von der Tatsache, dass die fehlenden kooperativen Promotionsmöglichkeiten FH-Absolventen Chancen auf eine Promotion vereiteln, ist dies eine berechtigte Kritik an den Universitäten für ein eigentlich unzulässiges Verhalten. Der Ausspruch „andersartig, aber gleichwertig“ als Charakteristikum für Fachhochschulen trifft, wie gezeigt werden konnte, nicht auf die Vergabe von DFG-Mitteln zu. Die Bezeichnung „Paralympics“ für die Forschungsambitionen von Fachhochschulen im Zusammenhang mit einer potentiellen DFG-Förderung ist eindeutig negativ in ihrem Aussagegehalt. Dagegen ist das Verhältnis der NRW Fachhochschulen zu ihrem Landesministerium differenzierter. Grundsätzlich wird dem Ministerium eine FH-

freundliche Politik attestiert, allerdings mit einer klaren Bevorzugung der Universitäten. Als vierter Akteur wird die Gesellschaft angeführt. Das Beispiel der Gewerkschaften demonstriert, warum eine Verlagerung von Studiengängen an die Fachhochschulen kaum umgesetzt werden konnte, da mit einem Studiengang „nur an der FH“ eine gesellschaftliche Minderwertigkeit des Berufes assoziiert wird.

Diese Beispiele belegen, dass die Fachhochschulen eine informelle Diskriminierung erfahren, obwohl stets die Gleichwertigkeit der beiden Hochschultypen betont wird. Dieser scheinbare Widerspruch führt bei FH-Vertretern zu zwei unterschiedlichen Reaktionen und damit verbundenen Handlungsstrukturen. Einerseits entwickeln die FH-Vertreter einen „Minderwertigkeitskomplex“ gegenüber den Universitätsvertretern. Die Tätigkeit an der Fachhochschule wird als ein berufliches „dead end“ angesehen. Andererseits entwickelt sich die Forderung nach einem stärkeren FH-Selbstbewusstsein, welches sich konkret gegen den Vergleich mit den Universitäten ausspricht und dennoch eine Konkurrenz mit den Universitäten nicht scheut. Diesbezüglich herrscht kein homogenes Meinungsbild bei den befragten FH-Vertretern. Den teilweise selbstbewussten Äußerungen einiger Vertreter steht die Ansicht entgegen, dass es zwischen Fachhochschulen und Universitäten niemals zu einer „Augenhöhe“ kommen wird. Dies ist allein der Tatsache geschuldet, dass im Falle eines „Gleichziehen“ der beiden Hochschularten die Fachhochschulen keine Fachhochschulen mehr wären, sondern Universitäten.

Die ergänzenden Auswertungen des Polaritätsprofils haben gezeigt, dass die Einschätzungen der FH-Vertreter in den meisten Vergleichspunkten, wie Positionen, Geburtsjahrgänge, Dauer der FH-Tätigkeit, Fächergruppen und Geschlecht ein relativ homogenes Meinungsbild ergeben. Die ausgewählten Begriffspaare für diese Auswertung sind an der Thematik Universität als Referenzgruppe ausgerichtet (vgl. Kapitel 7.2). Die markantesten Unterschiede in den Einschätzungen ergaben sich bei den Positionszugehörigkeiten, die geringsten Unterschiede bei der Geschlechterzugehörigkeit. Grundsätzlich ist das Meinungsbild aller homogen. Allerdings befinden sich die Auswertungsergebnisse oft in großer Nähe zum Mittelwert. Eine Ausnahme bildet der Begriff „vollwertig“ (minderwertig), der die deutlichste Entfernung vom Mittelwert erzielt hat. Der Grund für diese Ausnahme mag darin liegen, dass die Vollwertigkeit im Sinne einer Gleichwertigkeit der beiden Hochschularten, wie es auch von Gesetzes wegen der Fall ist, verstanden wurde. Die

anderen Begriffspaare lassen dagegen zunächst einen weiter gefassten Interpretationsspielraum zu. Begriffe wie „selbstbewusst“ oder „hoch geschätzt“ lassen sich nicht unmittelbar auf den legalen Status einer gleichwertigen Hochschuleinrichtung beziehen und wurden im Gegensatz zu „vollwertig/minderwertig“ häufiger bei den Befragungen problematisiert oder in Frage gestellt. Dadurch hat der Begriff vollwertig eine stärkere Tendenzausprägung erfahren, als es bei allen anderen Attributen dieser ersten Auswertung der Fall war.

Die in Kapitel 7.2 anschließenden Auswertungen der Experteninterviews haben sich auf die Themenfelder „Fachhochschule“ als Name und den Bildungsauftrag der Fachhochschulen konzentriert. Hier konnte festgestellt werden, dass mit wenigen Ausnahmen die FH-Vertreter, auch 40 Jahre nach der Gründung der Fachhochschulen eine geringe Identifizierung mit dem Namen Fachhochschule aufweisen. Hauptsächlich wird die Namensgebung als ein Nachteil empfunden. Begründet wird diese Einschätzung mit der mangelnden internationalen Anerkennung und dem damit verbundenen geringen Bekanntheitsgrad der Hochschulart FH im Ausland. Eine Alternative zum Namen liegt auch vier Jahrzehnte nach der Gründung nicht vor. Dagegen zeichnet sich ein Trend zur Umbenennung von Fachhochschule zur Hochschule aus, der von der Mehrheit der Befragten als positive Entwicklung gewertet wird.

Das Themenfeld Bildungsauftrag der Fachhochschulen wurde von den FH-Vertretern unterschiedlich beurteilt. Einerseits wurden keine grundlegenden Unterschiede im Bildungsauftrag zwischen Universitäten und Fachhochschulen ausgemacht und andererseits wurde die Ansicht vertreten, dass der heutige Bildungsauftrag sich nicht grundlegend zum ursprünglichen Bildungsauftrag geändert habe. Als ursprünglicher Bildungsauftrag gilt in diesem Zusammenhang die Nähe zur Berufstätigkeit, der Praxis und dem Arbeitsmarkt. Ein differenziertes Meinungsbild herrscht ebenfalls zu den Fragen vor, inwiefern die Fachhochschule regional oder international verankert ist und inwiefern Fachhochschulen sich an Bildungsaufsteigern oder an Abiturienten als Zielgruppe orientieren sollten. Bildungsaufsteiger werden zum einen als wichtige Zielgruppe bezeichnet und zum anderen wird damit die Sorge verbunden einen Imageverlust zu erleiden, wenn die Anzahl der Bildungsaufsteiger an Fachhochschulen zunimmt. Die zunehmende Bedeutung von Forschungstätigkeiten an FHs wird dagegen mit großer Mehrheit als eine wichtige und

positive Entwicklung der Institution angesehen. Mit dieser Entwicklung verschiebt sich der Ausbildungscharakter zunehmend zu einem Bildungscharakter der Fachhochschulen, was ebenfalls als Fortschritt bewertet wird. Diese Entwicklungen werden dem Generationswechsel an FHs und den damit verbundenen neuen Ansprüchen der neuen Kollegen sowie den Hochschulleitungen und dem Bologna-Prozess zugeschrieben. Grundsätzlich bewerten alle Befragten die vergangenen 40 Jahre für die Fachhochschulen als einen Erfolg.

Für eine ergänzende Überprüfung der Experteninterviews wurden weitere fünf Begriffspaare ausgewählt, die an die Thematik des Bildungsauftrages angelehnt sind. Die Vergleichsgruppen entsprechen den Vergleichsgruppen der ersten Auswertung (vgl. Kapitel 7.2). Die Auswertung der Polaritätsprofile hat ergeben, dass die Wahrnehmung zwischen den Präsidenten und Fakultätsvertretern deutliche Differenzen aufweist. Das Begriffspaar „universitär/verschult“ ist dafür ein signifikantes Beispiel. Die Gründungsrektoren sind die einzige Gruppe, die Fachhochschulen mit einer größeren Tendenz im Feld „universitär“ platziert. Alle anderen Gruppen tendieren, unterschiedlich stark ausgeprägt, zum Begriff „verschult“. Neue Tendenzen, die durch einen Generationswechsel der Fakultätsvertreter bedingt sind, lassen sich zunächst nicht anhand der Polaritätsprofile ableiten. Das Meinungsbild der Generationen ist relativ homogen. Die größte Übereinstimmung dokumentiert die jüngste Generation mit der ältesten Generation. Ein weiterer Punkt, der gegen einen anstehenden inhaltlichen Generationswechsel spricht, zeigt sich darin, dass die jüngste Generation stärker zu „berufsorientiert“ als zu „bildungsorientiert“ neigt. Dies steht im Widerspruch zu den Präsidenten, die einen Trend zu einem größeren Bildungs- als Ausbildungscharakter der FHs ausmachen. Die Vergleichsgruppe der Geschlechterzugehörigkeit bildet auch hier das homogenste Meinungsbild ab.

Inwiefern belegen diese Ergebnisse die erste Hypothese? Wie bereits vorgestellt, besagt die diese, dass die Einebnung der Differenzen, die durch eine Statusangleichung seitens der Fachhochschulen motiviert ist, die Quelle für den Erfolg der Fachhochschulen bildet. Diese Hypothese baut auf dem Widerspruch auf, dass die Fachhochschulen besonders von der Politik als ein Erfolgsmodell gefeiert werden, allerdings ohne dass konkrete Erfolgskriterien benannt werden. Die Generierung von messbaren und damit überprüfbaren Erfolgskriterien hat sich als problematisch erwiesen (vgl. Kapitel 5). Um diesen Widerspruch aufzuheben

wurde die erste Hypothese formuliert. Die Ergebnisse aus Kapitel 7 haben gezeigt, dass die Universitäten eine besonders wichtige Referenzgruppe für Fachhochschulen sind. Politik, Wirtschaft und Gesellschaft sind ebenfalls Referenzgruppen für diese, dennoch spielt die Relation zu den Universitäten, aufgrund der eigenen akademischen Sozialisation der FH-Vertreter, eine besondere Rolle für die Selbstwahrnehmung der Fachhochschulen. Formale Differenzierungsmerkmale wie das der Vergangenheit angehörende FH-Diplom, der Name Fachhochschule, sowie die Anzahl von Bildungsaufsteigern an Fachhochschulen zwischen den beiden Hochschulen werden, von einem Großteil der FH-Vertreter als negative Stigmatisierung gedeutet. Eine Stigmatisierung, die, so die Sicht zahlreicher FH-Hochschulleitungen, durch die Universitäten genutzt wird, um eine stärkere Hierarchisierung der Hochschularten zu forcieren. Dadurch wird die Gleichwertigkeit der Hochschularten, wie sie von Gesetzes wegen gegeben ist nicht nur in Frage gestellt, sondern teilweise von den Universitäten ignoriert. In Bezug auf die Promotionstätigkeit von FH-Absolventen an einer Universität kann sogar von einer Diskriminierung von FH-Absolventen gesprochen werden. Das Feedback von Vertretern aus Politik, Gesellschaft und Wirtschaft ist fast ausschließlich positiver Natur, dennoch wird auf unterschiedliche Weise den Fachhochschulen vermittelt, gegenüber den Universitäten nicht gleichwertig, sondern zweitklassig zu sein, wie dies ebenfalls dargelegt werden konnte. Dies führt dazu, dass Fachhochschulen einen institutionellen Minderwertigkeitskomplex entwickelt haben, der sich auf unterschiedliche Weise äußert. Zum einen wird die Tätigkeit an einer FH als karrieretechnisches „dead end“ verstanden und zum anderen wird ein starkes Selbstbewusstsein gegenüber den Universitäten an den Tag gelegt, welches sich auf einer „Augenhöhe“ mit den Universitäten versteht. Zwischen diesen beiden Positionen bewegt sich die Selbstverortung der Fachhochschulen in der Bildungslandschaft und erschwert den FH-Vertretern auch 40 Jahren nach ihrer Gründung sich unter einem gemeinsam formulierten Bildungsauftrag zu einen. Die Auswertungen der Polaritätsprofile bestätigen die Heterogenität des diesbezüglichen Meinungsbildes der Hochschulleitungen. Dies bedeutet, dass die FH-Hochschullandschaft in NRW differenziert zu betrachten ist. Es gibt Vertreter, die eine Fachhochschule mit regionaler Ausrichtung, starkem Berufsbezug und einem hohen Anteil an Bildungsaufsteigern präferieren. Daneben bevorzugen andere Vertreter eine Fachhochschule mit internationaler Ausrichtung sowie einem hohen Anteil an

Allgemeinbildung und Abiturienten. Dennoch verfolgen beide Gruppierungen gemeinsame Ziele. Zwei gemeinsame Ziele konnten hergeleitet werden: Die zunehmenden Forschungsambitionen und -tätigkeiten an Fachhochschulen sowie der starke Wunsch, den Namen Fachhochschule abzulegen. Diese beiden Ziele sind eng an eine Statusanhebung der Hochschulart angelehnt. Forschungstätigkeiten sind Prestigeattribute der Hochschulen, die die akademische und wissenschaftliche Reputation einer Institution bestimmen. Der von Beginn an von den FH-Vertretern als Makel empfundene Name Fachhochschule soll zunehmend abgelegt werden, notfalls in Form des Sammelbegriffs „Hochschule“.

Die von FH-Vertretern als positiv gewerteten Entwicklungen der Fachhochschulen (die zunehmende Forschung und die Veränderung des Namens) sind mit einer zunehmenden Aufhebung der Differenzen der beiden Hochschularten verbunden. Damit bildet die Aufhebung der Differenzen, die durch eine Statusanhebung der Fachhochschulen motiviert ist, den Antrieb für die Entwicklungen im Fachhochschulbereich. Dieser Antrieb muss nicht von allen FH-Vertretern ausgehen. Hierfür reichen auch kleinere Gruppen, besonders in der Vertretung der Hochschulleitungen, um FH-Forderungen in die Öffentlichkeit oder in die Politik zu bringen, wie es anhand der Ergebnisse der Polaritätsprofile gezeigt wurde: Die Einschätzungen der Hochschulleitungen korrelieren selten mit den Einschätzungen aller anderen FH-Vertreter. Aber gerade dieser Antrieb, der besagte Entwicklungen nach sich zieht, führt zu der Einschätzung, dass die Fachhochschulen ausgesprochen erfolgreich sind. Die aufgezeigten Entwicklungen ziehen eine tatsächliche Annäherung an den Universitätssektor nach sich. Dies gilt als ein Erfolg, da Universitäten weiterhin die Richtschnur aller akademischen Einrichtungen sind.

8 Die Bedeutung der Bologna-Reform für die Fachhochschulen

In einem weiteren Schritt wird die zweite Hypothese dieser Arbeit überprüft: Der wachsende Erfolg der Fachhochschulen – besonders im Kontext der Bologna-Reform – rechtfertigt die Forderungen der Fachhochschulen nach Einebnung der Differenzen zu den Universitäten und reduziert die Unterschiede der beiden Hochschularten deutlich sichtbar. Zur Überprüfung dieser Hypothese werden nach einer kurzen Skizze der Bologna-Erklärung die Auswirkungen der Bologna-Reform auf die Entwicklung der Fachhochschulen dargestellt. In einem zweiten Schritt werden die Experteninterviews sowie Polaritätsprofile vor dem Hintergrund der Bologna-Reform ausgewertet und analysiert. Anschließend wird aufgezeigt, inwiefern die Bologna-Reform weitere Entwicklungsaspekte für die Fachhochschulen im Bereich Forschung und dem damit verbundenen Promotionsrecht für Fachhochschulen nach sich zieht.

Am 19. Juni 1999 gaben 29 europäische Bildungsminister eine gemeinsame Erklärung zum europäischen Hochschulraum ab, die sogenannte Bologna-Erklärung²¹⁷ (vgl. HRK 2004: 277 ff.). Die Bologna-Erklärung umfasst für den europäischen Hochschulraum sechs Ziele:

- Einführung eines Diploma Supplements um Abschlüsse verständlicher und vergleichbarer zu machen
- Einführung eines zweistufigen Studiensystems, welches die Studienzeit in einen undergraduate und graduate Bereich unterteilt
- Einführung eines Leistungspunktesystems, bspw. ECTS (European Credit Transfer System), um Mobilität und lebenslanges Lernen zu fördern
- Förderung der Mobilität der Studierenden und Lehrenden aufgrund von Anerkennung von Auslandsaufenthalten

²¹⁷ Der Bologna-Erklärung ging das Lissabon-Abkommen vom 11. 04.1997 bezüglich des Übereinkommens über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region voraus (vgl. HRK 2004: 246 ff.) sowie die Sorbonne-Erklärung vom 25.05.1998; eine gemeinsame Erklärung der Länder Frankreich, Italien, Großbritannien und Deutschland zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung (vgl. HRK 2004: 273 ff.).

- Förderung einer europäischen Qualitätssicherung und einer „europäischen Dimension im Hochschulbereich“ (vgl. HRK 2004: 279f.).

Damit wurde eine der größten Hochschulreformen im deutschen Hochschulsystem eingeläutet. Die grundlegende Umstrukturierung betraf nahezu alle Hochschulbereiche: Die Struktur sowie die Inhalte der Studiengänge mussten neu ausgerichtet werden, Organisations- sowie Prozessabläufe der Verwaltung und Hochschulstruktur mussten neu bestimmt und den Studierenden vermittelt werden. Obwohl die Bologna-Ziele, wie aufgeführt wurde, vielfältige Aspekte umfassen, widerfährt der Reform in der öffentlichen Wahrnehmung häufig eine Reduzierung auf die Einführung einer gestuften Studienstruktur, die sich in Bachelor- und Masterstudiengänge unterteilt. Laut eines Beschlusses der KMK vom 12.06.2003 hat die neue Studienstruktur in Bezug auf die deutsche Hochschullandschaft zur Aufgabe, die Differenzierung der Ausbildungsangebote im Hochschulbereich zu stärken, das Studienangebot flexibler zu gestalten, die Studiendauer zu kürzen, die Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen zu erhöhen und grundsätzlich die internationale Attraktivität der deutschen Hochschullandschaft zu erhöhen (vgl. HRK 2004: 31). Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse aus dem Jahr 2000 betonen ebenfalls, die Reform für eine stärkere Differenzierung des Studienangebotes zu nutzen, um stärker den „Wünschen, Neigungen und Fähigkeiten der Studierenden“ (HRK 2004: 81) gerecht zu werden sowie eine stärkere Berufsfähigkeit vor Augen zu haben und eine größere Verbindung zur Praxis zu schaffen (vgl. ebd.). Der WR hebt im gleichen Zusammenhang hervor, dass diese Studienreform nicht nur auf einer „semantischen Ebene internationale Vergleichbarkeit“ herstellen sollte (ebd.).²¹⁸ Die ursprüngliche Zielsetzung hatte eine „wechselseitige Akzeptanz, Anerkennung und Vergleichbarkeit der weiterhin heterogenen nationalen Hochschulsysteme in Europe“ (Behrenbeck 2011: 158) vor Augen. Die Einführung eines „stark standardisierten Studienmodells“ (ebd.: 159) sowie die hohe Anzahl an Zielvorgaben²¹⁹ kennzeichnen vor

²¹⁸ Die HRK hat in Bezug auf die Bologna-Erklärung ebenfalls viele Positionspapiere formuliert und konkrete Umsetzungsempfehlungen benannt (vgl. HRK 2004: 236 ff.).

²¹⁹ Zielvorgaben, die im Zusammenhang mit der Bologna-Reform vom WR formuliert wurden: Verbesserung der Qualität der Hochschulausbildung und adäquate Vorbereitung der Studierenden auf das Berufsleben. Internationalisierung des Studiums. Verkürzung der Studienzeit bis zur Aufnahme einer ersten Berufstätigkeit

allen die deutsche Bologna-Variante. Behrenbeck sieht ein maßgebliches Versäumnis der Bologna-Reform darin, dass in Bezug auf die Lehrenden kaum Anstrengungen unternommen wurden, sie für die Reform zu gewinnen und die damit verbundenen Vorteile zu kommunizieren (vgl. ebd.: 176). Das macht die teilweise geringe Reformbereitschaft der Lehrenden nachvollziehbar, die dazu führte, die Bologna-Reform als „Massenvernichtungswaffe“ (Scholz/Stein 2009: 33) zu bezeichnen. Der Widerstand war besonders massiv an den Universitäten, denn abgesehen von den Einschränkungen in der Lehrfreiheit, welche die Reform zunächst mit sich brachte, wurde die Sorge geäußert, die Bologna-Reform führe dazu, „dass Universitäten zu Fachhochschulen mutierten“ (Schmitz 2009: 12), d. h., die Fachhochschulen werden zunehmend elitär, während die Universitäten in der „Massenabfertigung“ Degradierung erfahren (Krüger 2009: 124).

Soweit zu den europäischen Vereinbarungen und der deutschen Zielsetzung sowie der Umsetzung der Bologna-Hochschulreform. Was bedeutet diese Reform allerdings für die Fachhochschulen?

Die öffentliche Wahrnehmung registriert ebenfalls potentielle Veränderungen und attestiert den Fachhochschulen, sie seien nicht mehr die „ewigen Zweiten“. Sie versteht die Fachhochschulen vielmehr als die Bologna-Gewinner (Meier 2010).²²⁰ Die HRG-Novelle aus dem Jahr 2002 besagt gemäß § 19 Absatz 1: „Die Hochschulen können Studiengänge einrichten, die zu einem Bachelor- oder Bakkalaureusgrad und zu einem Master- oder Magistergrad führen.“ (HRK 2004: 20). Alle neu eingeführten Studiengänge müssen akkreditiert sein und die Studienabschlüsse müssen die Möglichkeit eines Hochschulwechsels garantieren, gemäß den Strukturvorgaben der KMK vom 10.10.2003²²¹ (ebd.: 21). Damit ergibt sich eine erste wichtige Änderung für die Fachhochschulen: Die Differenzierung zwischen FH- und Universitätsabschlüssen ist hinfällig geworden. Ein weiterer Beschluss der KMK vom 14.04.2000 lautet, dass an Fachhochschulen sowie Universitäten sowohl stärker anwendungsorientierte als auch stärker theorieorientierte

auf drei bis vier Jahre. Verringerung der Abbruchquoten in vielen Fächern. Flexibilisierung der individuellen Lern- und Lebenswege (vgl. Behrenbeck 2011: 162).

²²⁰ Unabhängig davon, inwiefern grundsätzlich von Bologna-Gewinnern/Verlierern gesprochen werden kann (vgl. v. Hoyningen-Huene 2005a: 9, 13).

²²¹ Damit wird der Beschluss der KMK vom 05.03.1999(Fassung: 14.12.2001) ersetzt.

Masterstudiengänge angeboten werden können: „Eine institutionelle Differenzierung findet nicht statt.“ (Ebd.: 47) Gleiche Abschlüsse und gleiche Studienzeiten ziehen zwei weitere Entwicklungen nach sich. Damit gelten für FH-Absolventen sowie für Absolventen der Universität die gleichen laufbahnrechtlichen Bedingungen für den öffentlichen Dienst. Der Bachelor qualifiziert für den gehobenen Dienst und der Master für den höheren Dienst (ebd.: 42). Allerdings müssen bei der Akkreditierung der FH-Masterabschlüsse die notwendigen Voraussetzungen für den höheren Dienst zusätzlich überprüft werden. Somit wird jeder FH-Master einzeln auf seine diesbezüglichen qualifizierenden Kriterien kontrolliert. Diese Kriterien wurden von der Innenministerkonferenz sowie der KMK festgelegt und beschlossen.²²²

Die zweite wichtige Änderung für Fachhochschulen, die mit der Bologna-Reform einhergeht, lautet: Masterabschlüsse, die an Universitäten sowie Fachhochschulen erlangt wurden, berechtigen grundsätzlich zur Promotion (KMK 2010 [2003]). Die Universitäten regeln weiterhin den Zugang zur Promotion über ihre jeweilige Promotionsordnung, aber ein eigenes Feststellungsverfahren für FH-Absolventen ist damit nicht mehr notwendig (KMK 2000).²²³ Die Gleichheit der Studienabschlüsse in Bezug auf die Bezeichnungen, die Möglichkeit Masterstudiengänge entweder theorieorientiert oder anwendungsorientiert auszurichten,²²⁴ gleiche Studienzeiten im Bachelor- und Masterbereich, die lang geforderte Gleichbehandlung der laufbahnrechtlichen Regelungen zum öffentlichen Dienst (vgl. Kapitel 5.2) sowie die Option des direkten Zuganges zur Promotion für Masterabsolventen von Fachhochschulen, haben den FHs eine bedeutende Statusanhebung gewährleistet. Diese Statusanhebung geht ebenfalls aus der Festlegung der KMK hervor die besagt, dass die neuen Bachelorabschlüsse dem Diplomabschluss an Fachhochschulen entsprechen (ebd.: 33).

²²² Dabei handelt es sich um die Vereinbarung „Zugang zu den Laufbahnen des höheren Dienstes durch Masterabschluss an Fachhochschulen“ (HRK 2004: 56).

²²³ Ein Eignungsfeststellungsverfahren bezüglich der Zulassung zur Promotion wird nur noch für Absolventen mit einem Bachelorabschluss eingesetzt, gleichwertig für beide Hochschularten (vgl. ebd.: 24).

²²⁴ Diese Entwicklung hat nicht nur positive Reaktionen hervorgebracht. Turner äußert sich in einem Interview dahingehend, dass er Masterabschlüsse an FHs als „nicht vertretbar“ ansehe, da die FHs dafür nicht ausgestattet seien (Lossau 2010). Die Technischen Universitäten forderten weiterhin die Kennzeichnung der Abschlussgrade bezüglich der Hochschulart (vgl. Dietz 2003: 62).

Wie gezeigt werden konnte, waren die mit der Reform einhergehenden Veränderungen besonders für Fachhochschulen umfangreich, aufwendig²²⁵ und tiefgreifend. In einem zweiten Schritt wird nachvollzogen, wie diese Veränderungen sich auf die Fachhochschulen auswirkten und inwiefern die FH-Vertreter ihre eigene Institution als Bologna-Gewinner oder Verlierer einschätzen. Dazu werden Auswertungsergebnisse der Experteninterviews analysiert und mit den Ergebnissen der Polaritätsprofile ergänzt und verglichen.

Die Präsidenten der NRW-Hochschulen erachten die Bologna-Reform eindeutig als einen Erfolg für ihre Hochschulen, wie folgende Kommentare veranschaulichen:

„Die Erfolge sind da, es gibt heute einen Mastertitel, wo sie am Namen nicht mehr erkennen, ob der von der FH oder von der Uni ist. Es ist in den Zeitungen geschrieben und es ist wahr, die absoluten Gewinner von Bologna sind die FHs.“ (FH8.P)

„Also erst mal sage ich, dass die Bachelor-, Masterumstellung für die FHs in toto ein Erfolg war, alleine wegen der Möglichkeit einen Master anzubieten, das war von außen vorgegeben, das war ein Erfolg.“ (FH9.P)

Die Zitate zeigen, dass die Einführung der Bachelor- und besonders der Masterabschlüsse als ein Erfolg der Fachhochschulen interpretiert wird. Der Mastergrad wird als „ein Prestigeelement, das sich so gut wie niemand entgehen lässt“ (FH12.P) gewertet. Daher wird die Einführung der zweistufigen Studienstruktur nicht mit dem hohen zusätzlichen Aufwand in der Umsetzung verbunden, sondern die Vorteile überwiegen eindeutig, wie aus dem Zitat hervorgeht:

„Das ist eben auch für die FHs die ganz große Chance von Bologna, dass wir nicht bei diesem ersten berufsqualifizierenden Abschluss aufhören müssen, was früher mal der FH-Ingenieur war oder der FH-Abschluss war, sondern dass wir heute eben weiter gehen können. Und darin sehe ich auch die Entwicklung des gesellschaftlichen Auftrags der FHs, dass wir eben nicht mehr da aufhören müssen, wo wir früher mal, als es diese starke Differenzierung noch gab aufhören mussten, nämlich bei dem ersten berufsqualifizierenden Abschluss.“ (FH6.P)

Dieses Zitat bringt nicht nur zum Ausdruck, dass Bologna eine Chance für die Fachhochschulen ist, sondern zudem eine positive Weiterentwicklung der Institution abbildet. Angesichts der Tatsache, dass das FH-Diplom einem Bachelorabschluss entspricht, war die tatsächliche Einführung von theorieorientierten sowie anwendungsorientierten Master-Studiengängen für viele Hochschulleitungen keine Selbstverständlichkeit, wie folgende Zitate belegen:

²²⁵ Mönch sieht vor allem in den FH-Masterprogrammen eine immense Leistung der FHs und eine größere Leistung als sie diesbezüglich an den Universitäten erbracht wurde (Mönch 2003: 69).

„Ja, das [Einführung der MA Studiengänge an FHs, E.H.] wundert mich immer noch. Wenn ich so darüber nachdenke, wundert es mich immer noch. Ich werde morgens wach und denke, wann fällt das eigentlich mal auf? Aber wir haben natürlich auch keine einzige zusätzliche Kapazität dazu gekriegt.“ (FH1.P)

„Sie haben aber völlig Recht in Ihrer Rückschau, dass es eigentlich überraschend war, denn es gab erhebliche politische Kräfte, auch in NRW, die erst gar keinen Master für FHs wollten und dann [...] nur nach einer Quote und zahlenmäßig möglichst begrenzt, aber merkwürdigerweise ist das dann irgendwann – da kann ich auch nicht mal sagen, warum das so gekommen ist – ob wir so überzeugend waren darin, in unseren Argumenten, kann ich mir kaum vorstellen, dass es von der Politik diese Öffnungsklausel gegeben hat und wir im Grunde in jeden Bereichen Masterstudiengänge einrichten konnten, wo wir es immer für richtig gehalten haben.“ (FH7.P)

„Also dahingehend hat es mich schon überrascht, dass das tatsächlich im politischen Raum durchsetzbar war, das ist richtig. Dahingehend schon, aber es hat mich jetzt nicht insofern überrascht, dass ich jetzt völlig vom Stuhl gefallen bin, ich habe das mit positiver Freude zur Kenntnis genommen.“ (FH6.P)

Zwei Punkte werden mittels der Zitate deutlich: Erstens war es nicht von Beginn an politisch gewünscht, dass Fachhochschulen und Universitäten gleiche Abschlüsse vergeben. Welches Argument letztendlich die politische Wende bewirkte, kann nicht mehr eindeutig geklärt werden. Aber die Sorge der Fachhochschulen „auf das grundständige Studium bis zum Bachelor konzentriert [zu] werden [...], also gewissermaßen zum Lastesel des Systems [zu] degenerieren“ ist somit nicht eingetreten (Husung 2003: 42).

Zweitens haben die Fachhochschulen die Herausforderung gemeistert, Masterabschlüsse einzuführen, ohne kapazitativ erweitert zu werden. Für die Umsetzung der Bologna-Reform wurden keine zusätzlichen Ressourcen für Hochschulen, weder an Fachhochschulen noch an Universitäten von den Ländern zur Verfügung gestellt.²²⁶ Der finanzielle Aspekt könnte auch eine politische Motivation gewesen sein, die Masterabschlüsse an Fachhochschulen zu ermöglichen, zumindest wird dies von einigen Präsidenten so eingeschätzt:

„Ich sage mal, politisch kann man natürlich auch sagen, das war der Schachzug des Jahrhunderts. Die haben, ohne uns eine einzige Kapazität mehr zu geben, haben die aus unseren 7-8 semestrigen Diplomprogramme plötzlich 10 semestrige Programme aufgedrückt. Das haben wir natürlich gerne angenommen, weil wir damit die Riesenchance hochschulpolitisch gesehen haben, endlich gleich zu ziehen mit den Universitäten. Aber eigentlich ist das natürlich bildungspolitisch der Trick überhaupt gewesen.“ (FH1.P)

²²⁶ Je nach Bundesland wurden Finanzen für Kapazitätserhöhungen aus dem Hochschulpakt oder aus Studiengebühren bezogen, allerdings wurden keine zusätzlichen Mittel bereit gestellt (vgl. Behrenbeck 2011: 163).

„Also wenn Sie mich fragen, ist die Hauptmotivation in Deutschland, in der Politik, sich am Bologna-Prozess zu beteiligen, auch wenn Ihnen das nie einer ehrlich sagen wird, rein der monetäre Hintergrund.“ (FH6.P)

Unabhängig davon, welches die tatsächlichen Gründe für den Master an Fachhochschulen waren, die Einführung erfolgte und die Fachhochschulen setzten die Reform um. Die Befürchtungen der FH-Vertreter, „dass wir gewissermaßen nicht die Grundschule eines mehrstufigen Schulsystems sein wollten, im übertragenen Sinne, also die Bachelorschmiede und die Universitäten machen dann nur den Master“ (FH7.P), erwiesen sich somit als unberechtigt. Im Gegensatz zur Einführung der Bologna-Reform wird ihre Umsetzung an Fachhochschulen seitens der Hochschulleitungen nicht uneingeschränkt positiv gewertet, wie folgende Zitate zeigen:

„Ein Misserfolg war die rigide Vorgabe der jetzigen Landesmutter, dass Bachelor plus Master gleich sechs plus vier sein muss. [...] Das ist eine Vereinheitlichung gewesen, die sehr ungesund war. Das war ein krasser Misserfolg für mich. Die FHs haben oftmals darauf reagiert, indem sie Praxisanteile gestrichen haben. Völlig falsch, aber oftmals notgedrungen. Das ist ein krasser Misserfolg.“ (FH9.P)

„Eine aktuelle Herausforderung ist ganz sicherlich die Frage, wie im Zuge des Bologna-Prozesses FHs ihre Identitätsansätze, mehr ist es ja gar nicht, die wenigen vorhandenen Identitätsansätze wahren können oder aber im Grunde aus der Tatsache, dass es eben nur ganz geringe Identitätsansätze gibt, durch den Bologna Prozess noch viel weniger als vorher, daraus für sich institutionelle Konsequenzen für ihre eigene Entwicklung zu ziehen.“ (FH10.P)

Die Umsetzung der Reform hat dazu geführt, dass sich durch die Reduzierung der Differenzen die Profile der beiden Hochschularten angenähert haben. Der Praxisanteil während des Studiums ist ein relevantes Profilelement der Fachhochschulen. Eine Reduzierung des Praxisbezugs bringt die hier geäußerte Sorge zum Ausdruck, dass die bereits geringen „Identitätsansätze“ minimalisiert werden und damit die Frage offen bleibt, welche Profilelemente für Fachhochschulen noch bestehen bleiben. Die politische Vorgabe, ausschließlich sechssemestrige Bachelor anzubieten, war daher von Nachteil für die NRW-Fachhochschulen. Der Mangel an noch verbleibenden Profilelementen ist eine zukünftige Herausforderung der Fachhochschulen. Als eine weitere anstehende Aufgabe wird in diesem Zusammenhang die Bewährung der FH-Masterabschlüsse seitens der Hochschulleitungen benannt:

„Der Mastertitel, da steht jetzt nicht mehr ‚Master (FH)‘, da steht nur noch Master und das ist ein gleichwertiger Abschluss, wie der Master der Uni. Sie können beim Mastertitel nicht unterscheiden, ob er an der FH gemacht worden ist, oder an der Universität. Und das beinhaltet ein Qualitätsversprechen. Das bedeutet nämlich unser Master ist auch qualitativ so gut, wie der einer Universität. Und er berechtigt zum Promotionsstudium und die Leute

müssen auch das Format haben, um dann promovieren zu können. Das ist eine riesige Herausforderung. Das kann man sich jetzt mal fünf Jahre angucken, aber wenn wir in fünf Jahren hier den Billigmaster produzieren an dieser Hochschule, dann kommt das wieder ‚Master FH‘ und ‚Master nicht FH‘. Das muss man sich sehr genau überlegen. Wenn wir das nämlich nicht hinkriegen, dann werden wir gar keine Kunden für den Master FH haben, weil sich natürlich jeder fragt, was soll denn das? [...] Das ist die große Bewährungsprobe nach meiner Sichtweise, dass wir den Master, die Masterarbeiten auch wirklich so vorlegen und abschließen, dass die auch wirklich mit den universitären Mastern konkurrieren können.“ (FH8.P)

Damit wurden zwei zukünftige Herausforderungen für Fachhochschulen herausgearbeitet: Erstens, inwiefern aufgrund der durch die Bologna-Reform bedingten Reduzierung der Differenzen im Bereich der gleichen Studienabschlüsse der beiden Hochschularten noch ausreichend Profilelemente für Fachhochschulen vorhanden sind und zweitens, inwiefern das mit der Einführung des Masterabschlusses verbundene „Qualitätsversprechen“ tatsächlich eingehalten werden kann. Allerdings werden nicht von allen Präsidenten diese Zukunftssorgen geteilt. Es herrscht ebenfalls die Meinung vor, die Aufhebung der Differenzen zwischen den beiden Hochschularten sei ein Bologna-Ziel, wie am folgenden Zitat deutlich wird: „Denn wenn man den Bologna-Prozess konsequent anwendet, gibt es eigentlich demnächst keine Unterschiede mehr zwischen FHs und Unis.“ (FH6.P) Die Aufhebung der Differenzen zwischen den Hochschularten war kein Anliegen der Bologna-Reform. Im Gegenteil war das Anliegen die Beibehaltung der „heterogenen nationalen Hochschulsysteme“ (s. o.). Dennoch führt die aktuelle Entwicklung, die sich auf den Bologna-Prozess zurückführen lässt, dazu, dass die Fachhochschulen die erfolgte Reduzierung der Differenzen zwischen den Hochschulen zum Anlass nehmen, eine weitere Einebnung in den Unterscheidungen zu erzielen. Dies geht aus folgender Äußerung hervor: „Der Bologna-Raum treibt uns ja förmlich da rein, alle wettbewerbsbehindernden Merkmale, auch im Zusammenhang mit der Universität, zu beseitigen, weil wir sonst in einem Wettbewerb untergehen werden.“ (FH4.P) Das bedeutet, dass die zunehmende Verringerung der Unterscheidungsmerkmale eine vollständige Aufhebung der Differenzierung verursacht. Die verbliebenen Alleinstellungsmerkmale wie Titel (Promotionsrecht), Arbeitskraft (18 SWS) und Wirkungsgrad (Mittelbau)²²⁷ werden als „wettbewerbsbehindernd“ bezeichnet. Dies hatte zur Konsequenz, dass die aufgrund der Bologna-Reform wachsende Konkurrenzsituation zwischen den Hochschularten nicht mit gleichen Mitteln bestritten

²²⁷ Vgl. Kapitel 6.1.

werden kann. Damit wird ein bereits bekanntes Argumentationsmuster verwendet: Es wird eine Forderung geäußert, die ein anderes Ziel hat, als in der formulierten Forderung zunächst enthalten ist (vgl. Kapitel 4.2). Die Einebnung der Differenzen ist das Ziel, mit der Konsequenz, eine tatsächliche und nicht nur eine formale Gleichwertigkeit zwischen den Hochschularten herzustellen. Dabei wird nicht der Wunsch nach einer Statusanhebung geäußert, sondern die Notwendigkeit, in einer Konkurrenzsituation zu den Universitäten bestehen zu können. Einer anstehenden Konkurrenzsituation könnte aber ebenso mit einer verstärkten Profilschärfe der beiden Hochschularten begegnet werden und nicht zwangsläufig mit der vollständigen Einebnung der Differenzen. Allerdings wurden die Bemühungen um mehr Unterscheidung in der Hochschullandschaft zwar vom Wissenschaftsrat und der Hochschulrektorenkonferenz empfohlen, „doch alle diese Bemühungen um klare Trennungslinien waren schnell einer Erosion ausgesetzt“ (Teichler 2005 [2003]b: 204). Daher muss zunächst die Frage offen bleiben, inwiefern die Bologna-Reform die FHs „vorangebracht“ hat oder ob die FHs „mehr Profil verloren haben“ (Teichler 2005c:323). Zumindest die FH-Studierenden teilen nicht vollkommen die positive Einschätzung der FH-Präsidenten in Bezug auf den Bologna-Prozess. Eine empirische Untersuchung von Winter hat ergeben, dass die FH-Studierenden und Absolventen in ihrer Beurteilung gegenüber den neuen Studiengängen etwas negativer ausfallen als gegenüber den alten FH- Diplomstudiengängen (vgl. Winter 2011: 31).²²⁸ Eine weitere Studie zeigt auf, dass die FH-Studierenden (Bachelor) die Einführung des Bologna-Systems als grundsätzlich positiv sehen, allerdings „weniger stark ausgeprägt als an den Universitäten“ (Roessler 2011: 103). Dies steht im Gegensatz zu der als „pragmatisch-unauffällig“ (Nickel 2011: 8) titulierten Reform-Umsetzung an Fachhochschulen.

Anhand einer dritten Auswertung des Polaritätsprofils (vgl. Kapitel 7.2 und 7.3), werden aufgrund der bisherigen Merkmale Positionszugehörigkeit, Alter, Berufsjahre, Fächergruppen und Geschlecht verglichen. Für diesen Teil der Auswertung wurden folgende fünf Gegensatzpaare festgelegt: „aktiv/passiv“, „finanzschwach/finanzstark“, „Bologna-Verlierer/Bologna-Gewinner“, „Zukunftsmodell/Auslaufmodell“,

²²⁸ Die Studierenden und Absolventen an Universitäten beurteilen dagegen die neuen besser als die alten Studiengänge (vgl. Winter 2011: 31).

„forschungsschwach/forschungsstark“. Die ausgewählten Begriffspaare orientieren sich hauptsächlich an der Bedeutung der Bologna-Reform für Fachhochschulen.

Abbildung 17 vergleicht die Gruppen nach Positionszugehörigkeiten.

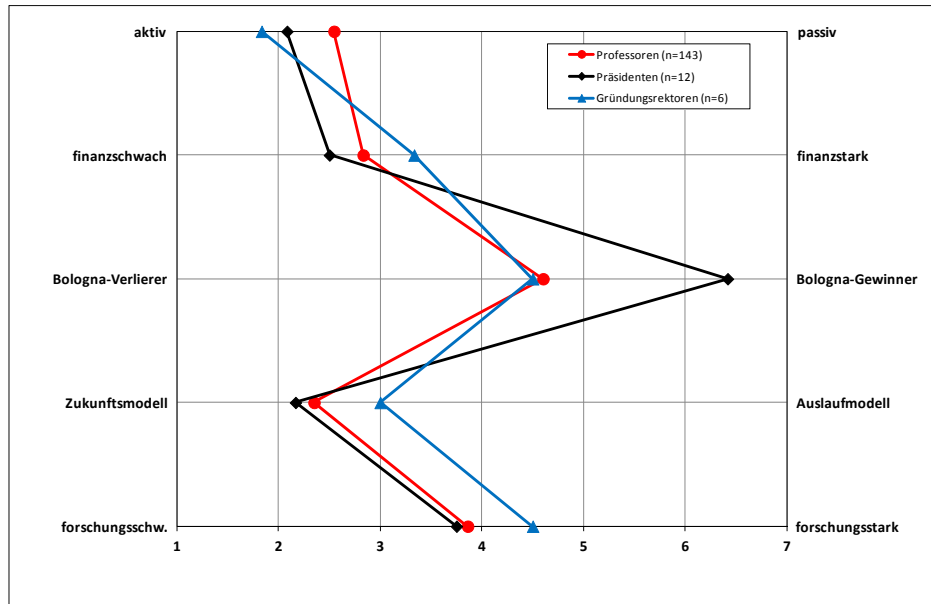


Abbildung 17: Bologna-Reform: Berufspositionen.

Die augenscheinlichste Auffälligkeit in der graphischen Auswertung liegt in der unterschiedlichen Einschätzung der Präsidenten und der anderen Gruppen hinsichtlich der Frage, ob Fachhochschulen als „Bologna-Gewinner“ oder „Bologna-Verlierer“ wahrgenommen werden. In der Einschätzung der Präsidenten zählen FHs deutlich zu den „Bologna-Gewinnern“, mit 2,5 Maßeinheiten vom neutralen Mittelwert entfernt. Fakultätsvertreter sowie Gründungsrektoren sehen dagegen die FHs nur mit einer leichten Tendenz als Gewinner aus der Bologna-Reform hervorgehen. Diese unterschiedliche Einschätzung kann darin begründet sein, dass die mit der Reform verbundene Mehrbelastung für die Fakultätsvertreter nur eine geringe positive Assoziation mit dem Bologna-Prozess ermöglicht. Es könnte allerdings auch daran liegen, dass die Fakultätsvertreter die reformbedingten Entwicklungen für die Fachhochschulen noch nicht erkannt haben bzw. diese nicht als eine positive Entwicklung einschätzen. Es lässt sich festhalten, dass die Ansichten zwischen Präsidenten und Fakultätsvertretern, zunächst unabhängig von den Gründen, wiederholt weit auseinanderliegen können (vgl. Kapitel 7). Gegenteilig verhält es sich dagegen bei den Begriffspaaren „Zukunftsmodell/Auslaufmodell“ sowie „forschungsschwach/forschungsstark“. Hier stimmen die Einschätzungen zwischen

den Gruppen Präsidenten und Fakultätsvertreter nahezu vollständig überein. Beide Gruppen sehen die FHs als ein „Zukunftsmodell“ und mit sehr geringem Abstand zum Mittelwert tendenziell als „forschungsschwach“. Die Gründungsrektoren sehen somit als einzige Gruppe FHs stärker am Begriff „forschungstark“ ausgerichtet und nehmen diesbezüglich eine Sonderposition ein. Die Gründungsrektoren entsprechen den jeweiligen Tendenzen der anderen Gruppen, jedoch bei Begriffen wie „finanzschwach“ und „Zukunftsmodell“ vergeben sie die jeweils schwächsten Werte im Vergleich zu den anderen Befragten. Damit setzen sich die Gründungsrektoren mit ihren Einschätzungen jeweils leicht ab. Eine ausgeprägte Tendenz erzielt das Attribut „aktiv“, wobei die Gründungsrektoren hier die stärkste Tendenz haben. Damit lässt sich feststellen, dass die Gründungsrektoren bei nahezu allen Begriffspaaren jeweils die stärksten Abweichungen zu den anderen Gruppen verzeichnen. Hierzu bildet das Begriffspaar „Bologna-Gewinner/Verlierer“ die Ausnahme und stellt ein homogenes Meinungsbild zwischen Fakultätsvertretern und Gründungsrektoren dar.

Abbildung 18 stellt die Generationen mit ihren jeweiligen Einschätzungen gegenüber.

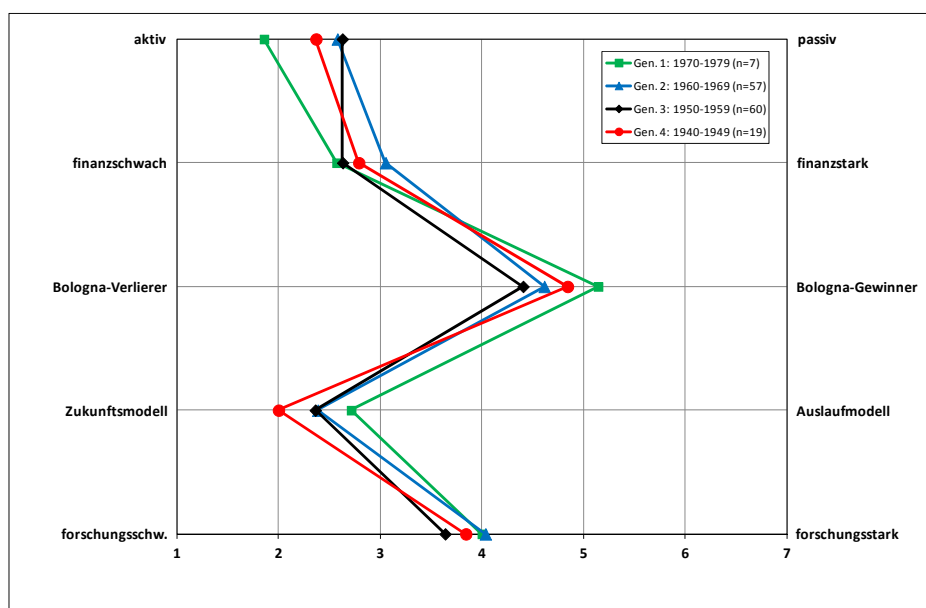


Abbildung 18: Bologna –Reform: Generationen.

Bei einem relativ homogenen Meinungsbild fallen einzelne Punkte auf. Die Einschätzungen in Bezug auf „aktiv/passiv“ liegen eindeutig im Feld „aktiv“, dennoch bildet die jüngste Generation hierbei den stärksten Wert im Vergleich zu den anderen ab. Ähnlich verhält es sich beim Begriffspaar „Bologna-Gewinner/Verlierer“. Hier wird ebenfalls der stärkste Wert von der jüngsten Generation vergeben, gefolgt von der ältesten Generation. Allerdings

haben die jungen Fakultätsvertreter die geringste Ausrichtung aller Gruppen zum Begriff „Zukunftsmodell“, die älteste Generation dagegen die stärkste Tendenz zum Begriff „Zukunftsmodell“. Damit kann festgestellt werden, dass die junge Generation die FHs als Gewinner der Bologna-Reform einschätzt und, als ein Zukunftsmodell, allerdings mit den schwächsten diesbezüglichen Werten im Vergleich zu den Kollegen. Angesichts der Einschätzungen „forschungsschwach/forschungsstark“ rücken die Generationen in ihren Ansichten wieder stärker zueinander. Die geringen Unterschiede zeigen sich darin, dass sich die beiden jüngeren Generationen (1960-1979) identisch und genau auf dem neutralen Mittelwert abbilden und die beiden älteren Generationen (1940-1959) eine geringe Tendenz zu „forschungsstark“ aufweisen. Eine prägnante Aussage zu der Forschungsintensität, die sich auf einen Generationswandel zurückführen lässt, kann anhand dieser Auswertung nicht bestätigt werden.

Abbildung 19 zeigt die Einschätzungen der Befragten gemäß ihrer getätigten Berufsjahre an Fachhochschulen auf.

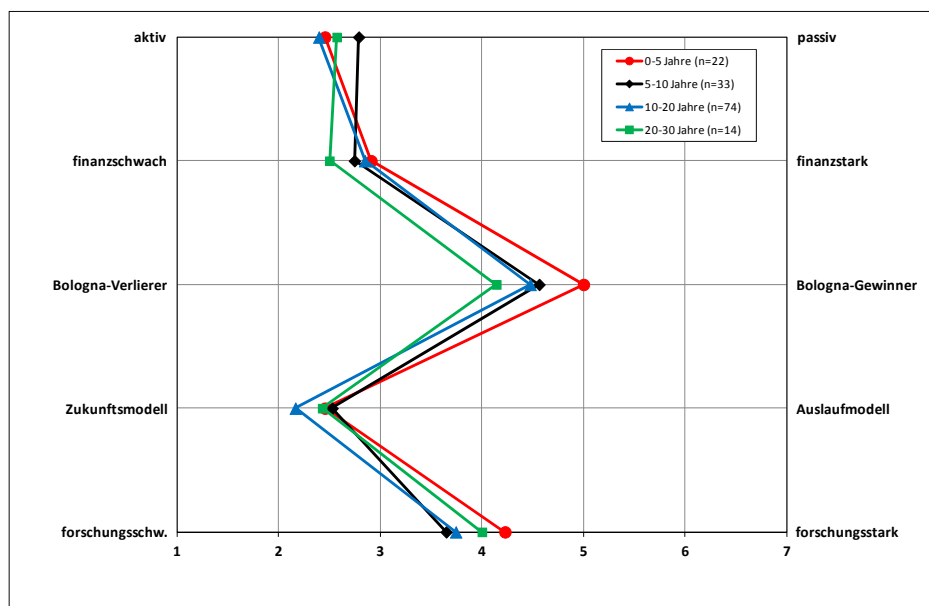


Abbildung 19: Bologna-Reform: Berufsjahre.

Der Vergleich zwischen den Berufsjahren bringt eine noch geringere Streuung in der Wertung der Begriffe als in Abbildung 18. Das Meinungsbild ist dadurch homogen, die Wertungen bei den Begriffspaaren „aktiv/passiv“ liegen dichter beieinander als in Abbildung 17. Bei der Paarung „finanzschwach/finanzstark“ verhalten sich die Einschätzungen ebenfalls gleichwertig, allerdings mit dem Unterschied zu Abbildung 18, dass die Tendenz

„finanzschwach“ einerseits von der Gruppe mit der geringsten Berufserfahrung an FHs am stärksten gewertet wird, genauso wie es bei der ältesten Generation in Abbildung 18 der Fall ist. Bei der Frage nach Bologna-Gewinnern oder -Verlierern ergibt sich in Abbildung 19 die größte Streuung der Werte. Die Gruppe mit der geringsten Tätigkeitsdauer an FHs (0-5 Jahre) erachtet die FHs expliziter als die anderen Gruppen als Gewinner der Bologna-Reform. Die Gruppe mit der längsten Berufserfahrung (20-30 Jahre) sieht die FHs zwar ebenfalls bei den Gewinnern, allerdings mit der geringsten Entfernung vom neutralen Mittelwert. Dies entspricht den Wertungen wie sie im Vergleich der Generationen (Abbildung 18) vorgenommen wurden. Beim Begriffspaar „forschungsschwach/forschungsstark“ zeigen sich unterschiedliche Einschätzungen. Die Gruppe mit den geringsten Berufserfahrungen sieht die FHs mit einer minimalen Tendenz beim Begriff „forschungsstark“. Dies würde wiederum dafür sprechen, dass ein Generationswechsel stärker Forschungsthemen an FHs platzieren würde als ältere Generationen, allerdings sind die erzielten Werte diesbezüglich nicht signifikant.

Abbildung 20 differenziert die Einschätzungen der Fakultätsvertreter nach Zugehörigkeit zu den einzelnen Fächergruppen.

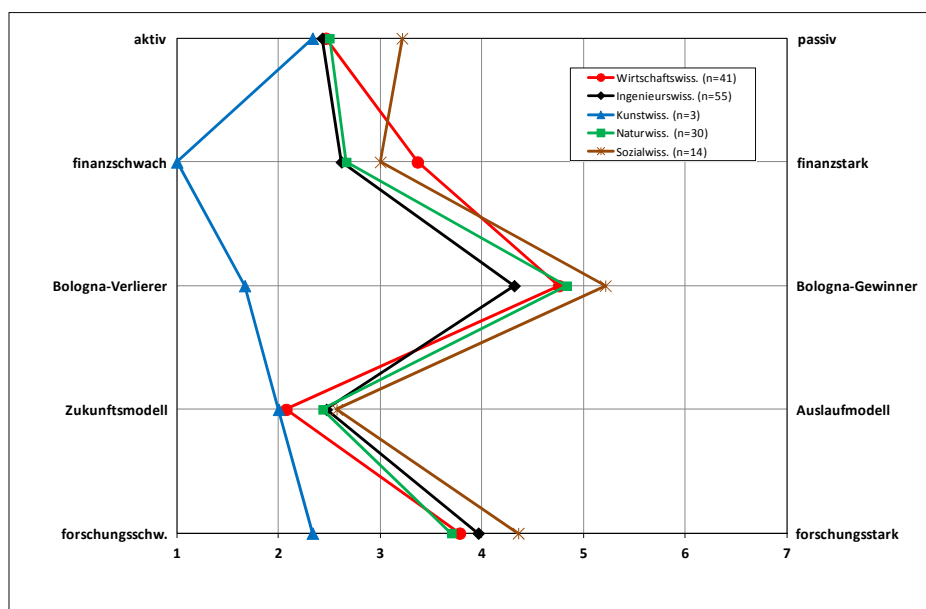


Abbildung 20: Bologna-Reform: Fächergruppen.

In Bezug auf die Fächergruppen stimmen die Einschätzungen der Ingenieur- sowie Naturwissenschaften am stärksten überein. Die Sozialwissenschaften unterscheiden sich dagegen am stärksten in ihren Wertungen von den anderen Gruppen. Beim Begriffspaar

„aktiv/passiv“ wird der schwächste Wert, mit der geringsten Distanz zum neutralen Mittelwert, für „aktiv“ vergeben, bei „Bologna-Gewinnern“ dagegen der stärkste Wert, mit der größten Distanz zum neutralen Mittelwert. Bei der Paarung „forschungsschwach/forschungsstark“ tendieren die Sozialwissenschaften als einzige Gruppe zum Begriff „forschungsstark“. Alle anderen Gruppen sehen eine minimale Tendenz zu „forschungsschwach“. Die Wirtschaftswissenschaften haben im Vergleich zu den anderen Gruppen den stärksten Wert bei FHs als „Zukunftsmodell“ und den schwächsten Wert bei „finanzschwach“. Diese Ergebnisse zeigen, dass bei den Einschätzungen der einzelnen Fächergruppen ein heterogenes Meinungsbild vorherrscht.

In einem letzten Vergleich zu diesem Themenkomplex werden in Abbildung 21 die Einschätzungen nach Geschlechterzugehörigkeit miteinander verglichen.

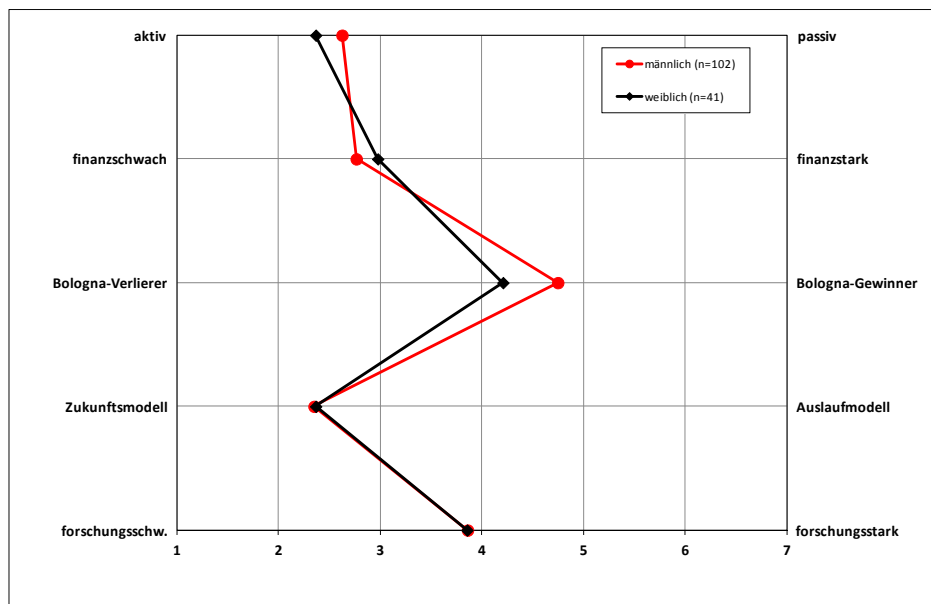


Abbildung 21: Bologna-Reform: Geschlecht.

Mit der Ausnahme der stärkeren männlichen Tendenz im Vergleich zur weiblichen beim Begriff „Bologna – Gewinner“ fällt das Meinungsbild bei den Geschlechtern weiterhin homogen aus.

Die Auswertung der Polaritätsprofile hat ergeben, dass das Meinungsbild mehrheitlich homogen bei unterschiedlicher Anordnung der Vergleichsgruppen ist. Die stärksten Differenzierungen haben sich bei den Vergleichsgruppen nach Positionszugehörigkeit ergeben. Die geringsten Differenzierungen liegen bei den Vergleichsgruppen Geschlecht vor. Die Einschätzungen der Gründungsrektoren stimmen in der Regel mit den Einschätzungen

der ältesten Generation überein. Diese Ergebnisse bestätigen vorangegangene Ergebnisse aus den Kapiteln 7.2 und 7.3. Das Begriffspaar „Bologna-Gewinner/Verlierer“ hat innerhalb aller Vergleichsgruppen die weiteste Streuung der Meinungswerte hervorgebracht. Hier nimmt die Gruppe der Präsidenten eine Sonderrolle ein, da sie mit deutlichem Abstand die stärkste Tendenz zum Begriff „Bologna-Gewinner“ einnimmt. Die jüngste Generation sowie die Gruppe mit der geringsten Anzahl an Berufsjahren an einer FH stimmen bezüglich der Einschätzung, ob die FHs Gewinner der Bologna-Reform sind, überein. Allerdings unterscheiden sich diese Einschätzungen bei der Frage, ob FHs ein „Zukunftsmodell“ sind. Hier vergibt die jüngste Generation den geringsten Wert in Abweichung zu der Gruppe mit den geringsten Berufsjahren. Beim Begriffspaar „forschungsschwach/forschungsstark“ haben die Gründungsrektoren die deutlichste Tendenz zu „forschungsstark“. Die Mehrheit aller Vergleichsgruppen tendiert minimal zu „forschungsschwach“, dreimal (Abbildung 18 bis Abbildung 20) wird bei diesem Begriffspaar von einzelnen Gruppen der neutrale Wert ermittelt.

Die bisherigen Auswertungen der Experteninterviews und der Polaritätsprofile hatten zum Ziel, die zweite Hypothese dieser Untersuchung zu überprüfen: Der wachsende Erfolg der Fachhochschulen – besonders im Kontext der Bologna-Reform – rechtfertigt die Forderungen der Fachhochschulen nach Einebnung der Differenzen zu den Universitäten und reduziert die Unterschiede der beiden Hochschularten deutlich sichtbar. Es konnte nachgewiesen werden, dass die Bologna-Reform in einigen Bereichen die Differenzierung zwischen Universitäten und Fachhochschulen aufgehoben hat. Die Abschlüsse und die Studiendauer sind nicht mehr voneinander zu unterscheiden. Dadurch haben Absolventen beider Hochschularten die gleichen Zugangsvoraussetzungen bei laufbahnrechtlichen Bestimmungen für den öffentlichen Dienst. Zusätzlich qualifiziert der Master für eine Promotion an der Universität, ohne zusätzliche Eignungsprüfungen für FH-Absolventen. Obwohl es kein Ziel der Bologna-Reform war, hat die Umsetzung in Deutschland zu einer Vereinheitlichung der Hochschullandschaft geführt. Diese Entwicklung wurde von den befragten FH-Vertretern mehrheitlich als eine positive Entwicklung wahrgenommen. Die Experteninterviews sowie die Polaritätsprofile haben gezeigt, dass die Fachhochschulen sich als Bologna-Gewinner sehen, wobei diese Ansicht bei den Präsidenten noch stärker ausgeprägt ist, als es bei den Fakultätsvertretern der Fall ist (vgl. Abbildung 16). Obwohl

die einheitliche Regelung der Studienabschlüsse für einige überraschend kam und der kapazitative Mehraufwand für Fachhochschulen höher ausfiel als an den Universitäten, wurde die Umstellung auf Master und Bachelor an FHs schneller umgesetzt als an Universitäten (HRK 2010: 9). Soweit die Entwicklung allgemein positiv eingeschätzt wird, werden die jeweiligen Konsequenzen der Reform seitens der Präsidenten unterschiedlich gewertet. Es wird die Sorge geäußert, ob die Einebnung der Differenzen noch identitätsstiftende Profilelemente für die Fachhochschulen hervorbringt. Andere sehen in der Einführung von FH-Mastern zunächst ein Qualitätsversprechen, welches es einzulösen gilt. Eine weitere Meinung äußert sich darin, dass die gleichen Abschlüsse eine stärkere Konkurrenzsituation zu den Universitäten kreieren, daher sollten weitere Unterschiede zwischen den Hochschularten aufgehoben werden, damit der Wettbewerb gerecht von statten gehen kann.

Die angeführten Zwischenergebnisse bilden die Grundlage für eine weiterführende Überprüfung der zweiten Hypothese. In Kapitel 6.1 wurden die Differenzdimensionen bestimmt. Dabei wurde die Forschung als ein signifikantes Kernelement in Bezug auf die Dimensionen Titel, Wirkungsgrad und Arbeitskraft definiert. Die Auswertung der Polaritätsprofile hat bereits gezeigt, dass die Mehrheit der Befragten dazu tendiert, die FHs eher als „forschungsschwach“ einzuschätzen, wogegen die Gründungsrektoren im Vergleich zu allen anderen Gruppen die FHs mit der größten Tendenz bei „forschungsstark“ verorten. Daher wird als nächster Punkt die Forschung und ihre Bedeutung für Fachhochschulen sowie die im Kontext der Bologna-Reform bedingte Entwicklung der Differenzdimensionen im Fokus der Analyse stehen.

Die Bedeutung der Forschung und die damit verbundenen Statusaspekte für den Hochschulbereich wurden in Kapitel 6 dargestellt. An dieser Stelle soll die Rolle der Forschung an Fachhochschulen aus Sicht der befragten Präsidenten abgebildet werden, um anschließend die daraus resultierenden Konsequenzen im Bereich des Promotionsrechts, des Mittelbaus und der Lehrverpflichtung von 18 SWS an Fachhochschulen im Kontext der Bologna-Reform zu analysieren.

Die Auswertungen der Interviews mit den Gründungsrektoren haben ergeben, dass Forschung an Fachhochschulen einen nur geringen Stellenwert in der Gründungszeit

einnahme (vgl. Kapitel 4.2). Diese Ansicht hat sich in den vergangenen vier Jahrzehnten gewandelt. Die Notwendigkeit von Forschungstätigkeiten wird mehrheitlich von den Präsidenten geteilt, wie folgende Zitate belegen:

„Wir waren schon der Meinung, dass wir auch die Forschung an FHs brauchen und damit den Master, um auch die Erkenntnisse aus der Forschung auch in die Bachelor Ausbildung rein zu tragen, dass man das nicht einfach so trennen kann, denn dann wären wir quasi durchaus wieder in den Stand einer Ingenieurschule zurückgefallen. Also diese reine Bachelor Ausbildung, ohne dass wir einen Forschungsansatz hätten haben dürfen, das war ja schon stark damit verbunden letzten Endes, hätte uns zurückgeworfen in unserer Entwicklung.“ (FH7.P)

„Die nächste große Herausforderung war die Forschung. Die Forschung an FHs zu etablieren, aus der Erkenntnis heraus, dass Hochschule nur eine Institution sein kann, die Impulse für die Lehre aus der Forschung bezieht.“ (FH10.P)

„[...] ich werfe das immer gemeinsam in einen Topf, ich behaupte auch immer, man kann nur gute Lehre machen, wenn man auch gescheite Forschung macht [...].“ (FH6.P)

„[...] ich glaube das kommt aus den Fachhochschulen, so nach dem Motto ‚wir lassen uns nicht auf die Lehre reduzieren‘, nur das man eben sagt, Lehre und Forschung bedingen sich gegenseitig, das haben wir auch gespürt und die Kollegen wollten das, in einigen Hochschulleitungen wird es ja aktiv unterstützt [...].“ (FH1.P)

„Damit hätte man natürlich den FHs völlig die Möglichkeit genommen in Gebieten tätig zu werden, also tätig zu werden, wo wissenschaftlich die Musik spielt, man hätte ihnen auch jegliche Möglichkeit für Forschung genommen und damit wären die FHs zu reinen Schulen geworden, wo sicherlich auch die forschungsinteressierten KollegInnen nicht lange geblieben wären, also das wäre aus meiner Sicht letztlich das Abstellgleis, vielleicht sogar das Ende der FHs gewesen.“ (FH12.P)

Forschung wird somit aus Sicht der Präsidenten als ein grundlegendes Profilelement von Hochschulen angesehen. Eine Fachhochschule ohne Forschung wird als ein Rückschritt zur Vorgängereinrichtung bewertet, und damit wäre eine Zugehörigkeit zum tertiären Bildungsbereich nicht mehr gegeben. Deutlich wird zudem die notwendige Zusammengehörigkeit von Forschung und Lehre gefordert. Damit wird die Universität als Referenzgruppe wiederum bestätigt, da damit der universitäre Anspruch der Einheit von Forschung und Lehre erhoben wird. Es wird als negativ empfunden, dass Fachhochschulen „nur“ auf die Lehre reduziert werden sollen. Forschungstätigkeiten werden daher als ein notwendiges Kriterium für den weiteren Bestand der Fachhochschulen gesehen und als Voraussetzung, um für Studierende weiterhin attraktiv zu sein, besonders im Masterbereich. Die Sorge um die Attraktivität als Arbeitgeber wird ebenfalls im Zusammenhang mit der Notwendigkeit von Forschungsmöglichkeiten formuliert. Das Meinungsbild der befragten FH-Präsidenten in NRW ist hierzu eindeutig: Fachhochschulen ohne Forschung sind für die

Zukunft kaum vorstellbar und könnten „sogar das Ende“ der Fachhochschulen bedeuten. Allerdings wird von einigen FH – Präsidenten das vorhandene Forschungspotential an FHs kritisch eingeschätzt:

„Wobei, wir müssen auf dem Teppich bleiben, das ist auch mal ganz klar. Also wenn ich sehe, wirkliche Exzellenz- und Spitzenforschung wird an einer Fachhochschule wahrscheinlich nie möglich sein. Ich rede dabei jetzt also über wirkliche Exzellenz- und Spitzenforschung, so wie sie schon fast nobelpreisverdächtig ist. Da werden wir nie hinkommen, das ist klar. Das geht unter diesen Bedingungen gar nicht. Weder durch den infrastrukturellen, also unsere Labors sind gar nicht so ausgestattet, noch ist das Personal da. [...] also die Besten sind hier nicht.“ (FH5.P)

„[...] deswegen muss ich immer ein bisschen vorsichtig formulieren, bei dem Begriff Forschung, es gibt ja viele Kollegen bei uns, die machen ja keine Forschung im Sinne von dass sie jetzt riesige Forschungsprojekte akquirieren, sondern ich sage mal ihr Wissen auch dahingehend anwenden, dass sie eben auch im Rahmen des hoheitlichen Technologie- und Wissenstransfers Projekte mit Partnern bearbeiten.“ (FH6.P)

Demzufolge stehen scheinbar in einigen Fällen die Ansprüche der Präsidenten an potentielle Forschungstätigkeiten an Fachhochschulen im Widerspruch zu den Forschungsmöglichkeiten wie Ausstattung und Personal, die an FHs geboten werden können. Dies entspricht den Ergebnissen aus den Polaritätsprofilen. Kaum eine Gruppe beurteilt die Fachhochschulen mit nennenswerter Tendenz als „forschungsstark“. Einige Vergleichsgruppen tendierten sogar zum Begriff „forschungsschwach“. Hauptsächlich wichen diese Einschätzungen allerdings nicht eklatant vom neutralen Mittelwert ab (vgl. Kapitel 8). Dieser momentane Widerspruch zwischen Anspruch und Wirklichkeit in Bezug auf FH-Forschung könnte, laut der Aussagen der Präsidenten, allerdings aufgehoben werden, indem bessere Konditionen an FHs für Forschungstätigkeiten geschaffen werden. Konditionen, wie sie an Universitäten vorhanden sind:

„Wenn Sie einen Forschungsbereich hernehmen, so haben die Unis dort ungleich bessere Bedingungen, die haben einfach Professoren, die wesentlich kürzer lehren müssen, sie haben einen akademischen Mittelbau, der unterstützt, sowohl in der Lehre wie in der Forschung, sie haben dennoch viele Professoren, die nicht forschen, das muss man mal klar sagen. Es wird immer suggeriert, dass jeder Uni-Professor forscht, das ist ja nicht der Fall.“ (FH9.P)

„Und das ist die nächste Voraussetzung denen die FH sich stellen müssen, wir müssen es schaffen wenigstens in einigen Gebieten solche Voraussetzungen zu schaffen, dass dort eben Forschungen im nennenswerten Umfang stattfinden können. D. h. wir müssen Kollegen/innen dafür frei stellen, wir müssen für Laborräume sorgen, wir müssen die finanziellen Mittel zur Verfügung stellen, das ist eine Herausforderung.“ (FH12.P)

Aus den Zitaten geht hervor, dass beim Thema Forschung weniger die forschenden Personen und ihre Qualifikationen im Vordergrund stehen²²⁹ als vielmehr die infrastrukturellen und finanziellen Rahmenbedingungen. Der Verweis auf die als unzureichend empfundene Forschungstätigkeit der Universitäts-Professoren unterstreicht den Eindruck, dass die Ressourcendebatte hier gegenüber der Qualitätsdebatte dominiert. Dies zeigt sich auch an einem weiteren Zitat:

„Und wenn man auf der einen Seite sieht, dass wir in Deutschland ein irrsinniges Geld für Hochschulen ausgeben im Allgemeinen und auf der anderen Seite wieder sehen wie wenig spektakulär unsere Forschungsergebnisse sind, die dabei rauskommen, dann liegt es in meinen Augen daran, dass wir sehr viel Geld an mittelprächtige Unis verballern, wo im Prinzip, mit dem Mittelbau, der finanziert wird, nicht wirklich konzentriert geforscht wird, sondern [...] ich sag mal, das verläuft alles so im Sand, was wir da an Geld ausgeben [...]“ (FH6.P)

Die Mittelvergabe, die sich vorteilhafter für Universitäten in Bezug auf Personalausstattung und Infrastruktur gestaltet, wird hier kritisiert. Die Frage allerdings, inwiefern die Qualifikationen der FH-Professoren aufgrund der unterschiedlichen Berufungsvoraussetzungen gegeben sind, wird dabei nicht weiter verfolgt. Einschätzungen wie „die Besten sind hier nicht“ (s. o.) bilden dagegen eine Ausnahme und zeigen, dass die Thematik Forschung an Fachhochschulen eine Komplexität birgt, die nicht mit einem einheitlichen Meinungsbild der Präsidenten wiedergegeben werden kann. Dennoch herrscht zumindest Einigkeit darüber, dass Fachhochschulen in naher Zukunft nicht mehr ohne Forschung denkbar sein sollten, wie gezeigt werden konnte. Eng an das Thema Forschung ist die Debatte um das Promotionsrecht an Fachhochschulen gekoppelt. Der zunehmende Bedarf an Forschungsoptionen und damit verbundene Ambitionen, das Promotionsrecht an Fachhochschulen zu erwirken, wird seitens der FH-Präsidenten auch als ein Ergebnis der Bologna-Reform angesehen:

„Was sich auch noch verändert hat, dass die Fachhochschulen erkannt haben, das hängt auch mit dem Bachelor und Master zusammen, den neuen Studiengängen, dass es erforderlich ist, zumindest kooperative Promotionen anbieten zu können. Weil in den Masterstudiengängen, wenn sie in Forschungsprojekten sind, um Leute zu haben und zu halten, wissenschaftliche Mitarbeiter, die in Forschungsprojekten arbeiten, ist es unbedingt erforderlich, auch die Möglichkeit zu geben, hier zu arbeiten und an der Promotion zu arbeiten. Und ich glaube, das ist auch ein neues Thema. Also nicht nur in der Forschung, sondern auch kooperative Promotion und das unsere Absolventen die gleichen Chancen haben, in die Promotionen rein zu kommen hier an der Hochschule in Kooperation mit einer Uni. Ich meine durch Bachelor

²²⁹ Litty geht davon aus, dass ein FH-Professor grundsätzlich geringer wissenschaftlich qualifiziert sein als ein Professor an der Universität (vgl. Litty 2006: 294).

und Master ist die Konkurrenzsituation eine andere geworden. Früher war das ein wissenschaftliches Studium und das andere war anwendungsbezogen. Gucken Sie sich mal das Verhalten der Universitäten an. Was machen sie? Sie machen jetzt auch praxisorientiert. [...] und damit nähern sich eigentlich die Fachhochschulen an die Universitäten an. Und damit gibt es die Spannungsfelder Promotion, Forschung, Konkurrenz um Forschungstöpfe. Das sind so Themen, die eigentlich anstehen.“ (FH1.P)

Aufgrund der neuen, durch die Bologna-Reform bedingten Situation, die FH-Absolventen im Masterbereich einen direkten Zugang zur Promotion ermöglicht, wird ein kooperatives Promotionsabkommen mit Universitäten als eine Mindestvoraussetzung angesehen, um in der neuen „Konkurrenzsituation“ zu den Universitäten bestehen zu können. Dies und die immer noch bestehende Sorge, dass ohne ein Promotionsrecht die Fachhochschulen weiterhin Gefahr laufen, in Zukunft keine Daseinsberechtigung mehr zu haben, sind zwei zentrale Argumente, die aus Sicht der Präsidenten ein zukünftiges Promotionsrecht an Fachhochschulen rechtfertigen:

„Das Promotionsrecht ist international gesehen kein konstitutives Hochschulmerkmal. In Deutschland oder in den deutschsprachigen Ländern aber wohl. D. h. alle Hochschultypen, die kein Promotionsrecht hatten, sind im Laufe der Geschichte in Deutschland immer wieder verschwunden. Entweder sie sind aufgegeben worden oder aber es hat zu Umwandlungen in den Universitätsbereich hinein geführt. Das heißt also, vor diesem historischen Hintergrund und vor dieser Besonderheit des deutschen Hochschulsystems, stellt sich den FHs natürlich immer wieder die Frage, was wird aus uns, wenn wir das Promotionsrecht langfristig nicht bekommen?“ (FH10.P)

In diesem Zitat wird die Ansicht vertreten, dass ein Promotionsrecht eine notwendige Hochschullegitimation in Deutschland darstellt und dass grundsätzlich Institutionen ohne ein Promotionsrecht keine Zukunftsperspektiven haben. Der Verweis auf die bisherigen historischen Entwicklungen ist richtig²³⁰ und daher scheinen die formulierte Besorgnis und die damit verbundene Forderung nach einem Promotionsrecht berechtigt zu sein. Allerdings gibt es auch historische Beispiele, die das Gegenteil belegen. Die Handelshochschulen haben das Promotionsrecht erhalten, sind dennoch mehrheitlich von der Bildungslandschaft verschwunden: „Manche sind trotz Promotionsrecht später geschlossen worden, andere wurden umgewandelt. Alle haben dabei ihr besonderes Profil und ihren besonderen Bildungsauftrag verloren.“ (Metzner 1991: 18) Allerdings müssen vergangene Entwicklungen nicht zukünftigen Entwicklungen im Hochschulbereich entsprechen.

²³⁰ Zur Entwicklung des Promotionsrechts an deutschen Universitäten vgl. Braun (1994: 22 ff.).

Darüber hinaus werden noch weitere Positionen angeführt, die für ein Promotionsrecht an Fachhochschulen sprechen.

Im folgenden Zitat wird das Argument angeführt, dass die Möglichkeiten einer Promotion an FHs die Kosten im Bereich der Forschung senken würden, was für eine schärfere Profilierung der FHs hilfreich wäre:

„Nehmen Sie noch mal das Beispiel Promotionsrecht. Es gibt viele Gründe warum das so wichtig ist. [...]. Durch die Promotionsmöglichkeit haben wir die Chance dieses Alleinstellungsmerkmal der Anwendungsorientierung noch stärker herauszuarbeiten, weil wir dann ganz gezielt anwendungsorientierte Promotionen entwickeln können mit Studierenden und Doktoranden, die billig sind. Die kosten ja noch nicht einmal eine halbe BAT 2a Stelle, wenn Sie eine wissenschaftliche Hilfskraft nehmen oder jemand auf ein Stipendium setzen. Und damit erschließt man sich einen sehr, sehr preiswerten Pool an Forschern und Forscherinnen. Wenn sie die Unis angucken, der größte Teil der universitären Forschung findet mit Doktoranden statt, also mit der billigsten Ressource, die es überhaupt gibt. Insofern ist die Einstellung des Ministeriums, es würde alles nur teurer werden, falsch. Das Gegenteil ist der Fall, Fachhochschulforschung würde viel billiger werden, wenn wir Doktoranden hätten, weil wir die mit Stipendien und wissenschaftlichen Hilfskraft Verträgen versehen könnten und müssten nicht da Professoren und Professorinnen reinstecken oder uns dauernd über teure wissenschaftliche Mitarbeiter diese Möglichkeiten erschließen. Damit könnte man Alleinstellungsmerkmale herausarbeiten, [...]“ (FH4.P)

Das angestrebte Alleinstellungsmerkmal wäre eine anwendungsorientierte Forschung, die von wissenschaftlichen Hilfskräften betrieben werden könnte. Im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Mitarbeitern, dem sogenannten Mittelbau, an Universitäten. Damit könnten tatsächlich erhebliche Personalkosten eingespart werden, allerdings muss zunächst offen bleiben, inwiefern dies ein erstrebenswertes Modell in Bezug auf Qualitätssicherung und Kontinuität im Forschungsbereich darstellt. Sicherlich können solche Fragen nicht alleine unter Finanzierungsaspekten beantwortet werden. Allerdings zeigt dieses Zitat, dass aus Sicht der FHs viele unterschiedliche Gründe dafür sprechen das Promotionsrecht an Fachhochschulen einzuführen. Der starke Wunsch der FH-Vertreter nach einem eigenen Promotionsrecht verstärkt sich auch durch die für Fachhochschulen unbefriedigende Situation beim Versuch, den Bereich der kooperativen Promotion zu stärken. Die diesbezüglichen Widerstände der Universitäten wurden bereits zum Teil in Kapitel 6.1.1 ausgeführt. Daher ist ein kooperatives Promotionsabkommen zwischen FHs und Universitäten eine Ausnahme. In der Regel ist die Zusammenarbeit in diesem Bereich mit einem hohen Frustrationspotential für die FH-Vertreter verbunden, wie dies aus den folgenden Zitaten hervorgeht:

„Dann fahren Sie wie so ein Bittsteller durch diese Republik, von Universität zu Universität, stellen ihr Projekt vor und sagen, seid doch bitte so nett und promoviert am Ende den Herren oder die Frau so und so, weil die arbeitet auf diesem Projekt. Sie bringen das Geld mit, Sie bringen das Projekt mit und müssen sich dann auf die Suche begeben, dass Sie eine Universität finden, die dann so gnädig ist, den Doktoranden anzunehmen. [...] Ich halte das für eine absolute Zumutung und das ist unerträglich. Und da ist das Ausland deutlich weniger kompliziert.“ (FH5.P)

„Oder es sind so viele Hürden aufgebaut von der Fakultät, von der Uni Fakultät, dass es dann auch den potentiellen Promovenden auch ein bisschen zu viel wird und die das nicht mehr auf sich nehmen wollen. Das sind alles noch so Dinge, die im Augenblick noch so ein bisschen [...] die passieren, mehr oder weniger täglich und es wäre schön, wenn wir an der Stelle eine klare Struktur hätten und sagen, ok, es gibt Abkommen mit einer Fakultät, oder es gibt ein Abkommen mit einer Universität, und die Promotion kann dort auch so laufen, ohne dass es einer zusätzlichen Studienanforderung bedarf.“ (FH7.P)

„Ja, weil das doch als ureigenes Recht der Universitäten angesehen wird und die da doch sehr unbeweglich sind. Es gibt nach wie vor noch große Vorbehalte. Das ist einfach die Realität. Die müssen ja auch, eigentlich haben sie in ihren Ziel- und Leistungsvereinbarungen stehen, die Universitäten, dass sie gemeinsame Doktoranden/Graduiertenschulen auflegen sollen mit Fachhochschulen, das machen die aber nicht. Die kommen nicht auf uns zu und fragen: wann macht ihr mal mit uns, bitteschön? Das machen die nicht.“ (FH5.P)

Die FH-Vertreter empfinden die Situation mit den Universitäten hinsichtlich der Promotionsmöglichkeiten ihrer Absolventen als „unerträglich“. Die Rolle als „Bittsteller“ auftreten zu müssen und von „Unis Gnaden“ abhängig zu sein, ist kein befriedigender Zustand für FHs. Es wird weiterhin beanstandet, dass die Universitäten ihr „ureigenes Recht“, das Promotionsrecht, verteidigen, indem sie „Hürden aufbauen“, um eine Zulassung von FH-Absolventen zu vereiteln. Daher wünschen sich die FHs in diesem Zusammenhang „klare Strukturen“ in Form von Abkommen zwischen Universität und FH, um eine formale Regelung zu erzielen, die nicht von individuellen Entscheidungen und scheinbarer Willkür abhängig ist. Unter diesen Umständen überrascht es nicht, dass bei vorhandenen Kooperationen zwischen Universitäten und Fachhochschulen, dies nicht in unmittelbarer Nachbarschaft zueinander geschieht, zumindest nicht in NRW:

„[...] aber ansonsten gibt es, ich glaube in ganz NRW, keine einzige FH, die ein übergreifendes Kooperationsabkommen mit einer nordrheinwestfälischen Universität abgeschlossen hat, in Sachen Promotion. Also mit ausländischen Hochschulen schon. Soweit ich weiß, haben es auch manche meiner Kollegen mit östlichen Bundesländern gemacht, aber nicht innerhalb NRW.“ (FH7.P)

Damit wird deutlich, dass die geographische Nähe keine Vorteile bei potentiellen Kooperationsabkommen darstellt. Aus Sicht der Fachhochschulen ist die mangelnde Kooperationsbereitschaft der Universitäten auf dem Gebiet der Promotion eine deutliche

Abgrenzungsstrategie der Universitäten. Die Einschätzungen der Präsidenten geben die Situation wie folgt wieder:

„Ich glaube, das haben die Unis falsch gemacht, die haben uns lange nicht, die Fachhochschulen lange nicht ernst genommen und jetzt merken sie auf einmal, die Fachhochschulen machen das Gleiche wie wir auch. Bachelor machen sie, Master machen sie, kriegen sie vielleicht sogar besser hin als wir. Jetzt muss also die Promotion, die muss geschützt werden.“ (FH1.P)

„Die Universitäten kämpfen gerade um ihre letzte Bastion bzw. *für* ihre letzte Bastion, die Promotion. Ansonsten ist die FH mit ihnen gleichgezogen, was den Unis nicht schmeckt und sie versuchen Unterscheide herauszuarbeiten [...].“ (FH9.P)

„Allein das Beispiel der kooperativen Promotion, das ist ja so ein heikler Punkt, wo die Universität, ich sage das einmal ganz zugespitzt, aus Wettbewerbsgründen uns davon fernhalten will, auch promovieren zu können. Das ist eine reine Vorsichtsmaßnahme den Wettbewerb mit den FHs nicht zu Ungunsten der Unis zu gestalten. Weil, überlegen Sie mal, wenn wir das Promotionsrecht hätten, was gibt es denn dann noch für einen Grund für jemanden an eine Uni zu gehen? D. h. da wird etwas vorenthalten und ein Stück weit ist da auch Zunftdenken, mittelalterliche Zunfttradition, „nur wir können das.“ Aber wenn Sie sich die Geschichte der Unis angucken, die sind ja ähnlich [...] selbst aus Institutionen entstanden, die keine Unis vorher waren.“ (FH4.P)

In der Wahrnehmung der NRW-Fachhochschulen wird das Promotionsrecht von den Universitäten besonders engagiert als ihr ausschließliches Recht verteidigt, seitdem eine Unterscheidung zwischen den Abschlüssen der beiden Hochschularten nicht mehr gegeben ist. Dadurch habe sich die Konkurrenzsituation verstärkt und die Universitäten würden ihr Promotionsrecht als die „letzte Bastion“ ansehen. Damit wird über das Promotionsrecht eine Differenzierung generiert, die andernfalls laut den vorangegangenen Zitaten keinen weiteren Bestand mehr hätte. Es gibt noch eine zweite Sicht zu dieser Thematik. Diese besagt, dass die Universitäten weniger ein Problem damit haben, wenn die FHs ein Promotionsrecht erhalten würden, sondern ihre Sorge orientiere sich an den außeruniversitären Forschungseinrichtungen, die ebenfalls ihren Anspruch auf ein Promotionsrecht verstärkt geltend machen würden, sobald die FHs dieses erhielten:

„Die Universitäten sehen sich mit ihrem Promotionsprivileg nicht von den FHs bedroht, sondern sie sehen sich von den außeruniversitären Forschungseinrichtungen, also Max-Planck Institut z.B., bedroht. Und sie setzen alles daran, die FHs aus diesem Bereich raus zu halten, weil es völlig klar ist, wenn man erst Nicht-Universitäten namens FHs mit dem Promotionsrecht ausstattet, dass dann Nicht-Universitäten namens Max-Planck Institute und ähnliches sofort sagen können, warum gebt Ihr diesen Nicht-Universitäten das Promotionsrecht und uns nicht? Nur, weil die seit ein paar Jahren in den Hochschulsektor gehören? Sind wir nicht viel näher dran? Und in der Tat, sie sind sehr nahe dran und insofern wäre das sozusagen das Ende des Promotionsprivilegien der Universitäten und damit in gewisser Hinsicht auch das Ende des heute noch dominanten Universitätstyps, weil die Unis

dann gezwungen werden würden in irgendeiner Form so mit den Außeruniversitären zusammen zu arbeiten, wie das ja in gewissem Umfang immer wieder eingefordert wird für die FHs. Dass die FHs sozusagen mit den Unis zusammen arbeiten. Das ist das eigentliche Problem.“ (FH10.P)

„Auch da sind die Universitätspräsidenten unterschiedlicher Meinung. Ich habe lebhaft Diskussionen in der Hochschulrektoren Konferenz mitbekommen, wo sich dann zeigte, dass die Mehrheit der Universitäten formuliert, die Promotion ist das Proprium – wie es so schön hieß – der Universitäten. Entzündet hatte sich das ganze eigentlich im Wesentlichen am Promotionsrecht für außeruniversitäre Forschungseinrichtungen und die Universitäten sahen ihre Felle ganz wegschwimmen und deswegen haben sie gesagt, das ist doch unser Profilerkmal, die Promotion. Und da ja die meisten keine Exzellenzuniversitäten sind, ist ja auch klar, da müssen sie unbedingt dran festhalten. Andererseits gibt es natürlich auch Universitätspräsidenten, die sagen, wir finden Ihre Idee, dass im Grunde genommen das Promotionsrecht besonders guten Bereichen, forschungsstarken Bereichen vorbehalten werden soll und das kommt immer wieder auf den Prüfstand, das finden wir sehr gut. Die hätten aber natürlich Probleme, diese Haltung in ihrer eigenen Hochschule durchzusetzen.“ (FH3.P)

Unabhängig davon, ob die Universitäten ihr Promotionsrecht gegenüber den Fachhochschulen oder den außeruniversitären Forschungseinrichtungen verteidigen, aus der Sicht der Fachhochschulen „werden sie [die Universitäten, E.H.] jetzt ganz biestig und sagen kein Promotionsrecht für Fachhochschule“ (FH1.P). Allerdings ist dies nicht ausschließlich die Position der Universitäten. Rückmeldungen aus Politik²³¹, Presse²³² oder aus Wissenschaftsorganisationen²³³ wie dem Wissenschaftsrat sehen in absehbarer Zukunft kein Promotionsrecht an Fachhochschulen. Auch wenn sich in diesem Kontext aktuell keinerlei Änderung abzeichnet, zeigen sich die FHs diesbezüglich weiterhin optimistisch und schätzen größtenteils die Einführung des Promotionsrechts an Fachhochschulen als unabdingbare zukünftige Entwicklung ein. Ihre Vorstellungen sind dahingehend deutlich. Falls es ein Promotionsrecht an FHs geben wird, dann darf der Dokortitel nicht mit einem FH-Namenszusatz, wie zuvor beim FH-Diplom üblich, ausgewiesen werden. Dieser Titel-Zusatz, der auf die Hochschulart verweisen würde, wäre nicht als Profilelement willkommen, sondern als eine benachteiligende Stigmatisierung gegenüber den Fachhochschulen:

²³¹ Frankenberg sieht das Promotionsrecht zukünftig weiterhin ausschließlich bei den Universitäten, stellt allerdings in Frage, ob alle Universitäten über das Promotionsrecht verfügen sollten, da nichts alle Universitäten gleich sind (vgl. Frankenberg 2005: 36).

Pinkwart sieht ebenfalls für NRW das Promotionsrecht ausschließlich bei den Universitäten (vgl. Seiler 2010b).

²³² Vgl. Spiewak 2007.

²³³ Die DFG sieht das Promotionsrecht ausschließlich an den Universitäten (vgl. Kleiner 2007). Wintermantel gesteht den Hochschulen zu, dass sich die Profile verändern, aber nicht verwischen sollten (Weidner/Richter 2010).

„Auf gar keinen Fall ein eigener Abschluss! Also da sind wir ja endlich drüber weg, haben jahrelang dafür gekämpft, dass dieses Diplom nicht mehr gekennzeichnet wird als FH-Diplom. Jetzt sind wir endlich so weit, dass wir beim Bachelor und Master nicht mehr die Kennzeichnung haben und dann wollen es bei der Promotion wieder einführen? Auf gar keinen Fall. Also da bin ich ganz strikt dagegen.“ (FH1.P)

Damit geht der zweite Wunsch einher, dass bezüglich des Promotionsrechts die gleichen Regeln zwischen Universitäten und Fachhochschulen gelten sollten. Sollte es nur zu einem eingeschränkten Promotionsrecht an den Fachhochschulen kommen, dann sollte dies auch für die Universitäten gelten:

„FH9.P: Das empfinde ich als eine schreiende Ungerechtigkeit und ich würde mir wünschen, dass sich etwas verändert, durch die Politik verändert und ich würde mir mittelfristig wünschen, dass die FHs Promotionsrecht bekommen.

E.H.: Alle?

FH9.P: Schwere Frage. Wenn die Unis es alle behalten, dann ja, alle. Ansonsten, wenn man da differenziert und sagt wir gucken, wo wir es verbieten können sowohl an Unis wie an FHs, hab ich kein Problem damit, das wäre gerecht. Ich muss die Systeme nur vergleichbar oder gleich behandeln.“ (FH9.P)

Für die Umsetzung des Promotionsrechts an Fachhochschulen bedarf es allerdings der Änderung zweier Kriterien: Die Reduzierung der 18 SWS und die Einführung eines Mittelbaus an Fachhochschulen. Es wird beanstandet, dass das Personalrecht der Fachhochschulen auf das Jahr 1971 zurückgeht und damit nicht mehr zeitgemäß sei. Sobald es an dieser Stelle zu gesetzlichen Änderungen kommen würde, wäre die Forschung an Fachhochschulen auch viel besser umzusetzen:

„Das wird sicherlich dann weg sein, wenn solche Dinge gelöst sind, wie Personal, dieses, was ich eben gesagt habe, wenn das Personalrecht angepasst wird, der tatsächlichen Herausforderung der FH auch mehr Forschung betreiben zu können, also Reduktion auf 12 Stunden des Stundendeputats und die Möglichkeit zu promovieren, damit auch wissenschaftlich längerfristige Planungen machen zu können und günstigere Forscher und Forscherinnen zu akquirieren über Stipendienprogramme usw., dann wird sich das ändern.“ (FH4.P)

Die Reduzierung des Lehrdeputats spielt einerseits für die Forschungstätigkeiten und andererseits für die Rückmeldung seitens der Universitäten eine wichtige Rolle:

„Also ich sag mal diese Personalrechtsgeschichte, die ist ganz entscheidend, weg mit den 18 Stunden, das ist zwar eine Finanzierungsgeschichte, da muss man lange überlegen, wie man das rechnet, aber da gibt es Lösungen für, Modelle für. Und das ist ja diskriminierend. Da kommen die Unis und sagen, wir können ja keine Forschung machen mit 18 Stunden Lehre, wir machen noch nicht mal unsere 9, sondern überlassen es Assistenten. Stimmt. Das geht auch nicht.“ (FH4.P)

Wenngleich ein Bewusstsein darüber herrscht, dass die Reduzierung der 18 SWS mit Mehrkosten verbunden ist, hat die Reduzierung nicht nur eine Bedeutung für die

tatsächliche Wahrnehmung von Forschungstätigkeiten, sondern zudem für die vorweggenommene Rechtfertigung gegenüber den Universitäten. Ähnlich wie das als zu hoch empfundene Lehrdeputat verhält es sich mit dem als Mangel empfundenen Mittelbau an Fachhochschulen. Beide Punkte werden als Geburtsfehler der Fachhochschulen angesehen, die auf die Vorgängereinrichtungen zurückzuführen sind:

„Handelsschule und die Hypothek aus dieser Zeit, die schleppen wir im Grunde genommen bis heute mit, nämlich das extrem hohe Lehrdeputat, was sich ja eben an diesen Schulen orientiert hat.“ (FH12.P)

„Ein Problem dieser Art ist sicher, dass bei der Gründung der FHs die Personalstruktur der Vorgängereinrichtungen erhalten geblieben ist. Das war ein Geburtsfehler. Im Grunde sind wir jetzt seit zwei Jahren dabei diesen Geburtsfehler endgültig zu beseitigen mit Hilfe der Studienbeiträge. An Schulen gibt es keine Assistenten. An Schulen gibt es Lehrer und jeder wurstet für sich hin. Und dann gibt es bestenfalls noch ein paar, die helfen irgendwelche Geräte zu bedienen. Und deswegen war es eben so, die Personalstruktur sah keinen Mittelbau vor. Schon mal gar keinen lehrenden. Das war ein eindeutiger Geburtsfehler.“ (FH10.P)

Das hohe Lehrdeputat und der geringe Mittelbau werden zum einen als weiterhin zu große Nähe zum Schulsektor eingeschätzt und zum anderen bringen diese beiden Punkte mit sich, dass die Fachhochschulen sich nicht als ernsthafte Forschungsinstitutionen seitens der Universitäten wahrgenommen fühlen. Damit spielt die Statusfrage weiterhin eine entscheidende Rolle bei der Einschätzung inwiefern die Zukunft der Forschungstätigkeiten an Fachhochschulen gestaltet werden sollte, wie es im folgenden Zitat zum Ausdruck kommt:

„Aber da habe ich eben ein politisches Verständnis, dass man an dieser Stelle jetzt nicht gleichermaßen auf die acht oder neun Stunden herunter geht, das ist politisch nicht zu vertreten. Deswegen wird man nicht zu einer Gleichartigkeit an der Stelle kommen, aber wenn man das an einigen Stellen ermöglicht, wenn man stärkere Lehrdeputatsermäßigungen an einigen Stellen für forschende Kollegen ermöglicht, wenn man da die Bremsen löst, wenn man partielles Promotionsrecht hat, dann meine ich ist vieles entkrampft, was auch die Statusfrage betrifft.“ (FH12.P)

Hier zeigt sich die Einsicht, dass die finanzielle Situation es nicht in absehbarer Zeit ermöglichen wird, das Lehrdeputat für alle Professoren an FHs abzusenken. Allerdings zeichnet sich eine Kompromissbereitschaft ab, zumindest in einigen Bereichen ein Absenken des Deputats zu ermöglichen. Damit ist die Hoffnung verbunden, die Statusfrage an Fachhochschulen zu „entkrampfen“. Das partielle Promotionsrecht wird durchaus von FH-Vertretern als ein erstrebenswertes Modell angesehen, wobei es sich hierbei unter den NRW-Präsidenten um eine Minderheit handelt: „[...] ich würde jetzt nicht einfach sagen, ich wünsche mir das Promotionsrecht, sondern ich wünsche mir das Promotionsrecht an der

Stelle, wo wirklich nachgewiesen auch hervorragende Leistung geboten wird.“ (FH5.P) Es herrscht allerdings ebenfalls die Meinung vor, Fachhochschulen seien noch nicht so weit ein Promotionsrecht umzusetzen:

„Die Vorstellung der meisten FHs ist ja die, dass zumindest wo sie auf den Feldern der Forschung richtig gut sind, sie auch ein eigenes Promotionsrecht bekommen sollten. Ich glaube das ist Konsens auch bei den FHs, natürlich nicht bei den Universitäten, die Zeter und Mordio schreien werden bei der Idee, die meisten. Und dann wird die Herausforderung sein, die eigenen Profile wirklich weiterzuentwickeln. Ich halte persönlich nichts von der Forderung nach einem Promotionsrecht für FHs im Allgemeinen, weil ich denke, dass die FHs in den meisten Bereichen überhaupt nicht dazu in der Lage sind.“ (FH3.P)

Hierbei handelt es sich allerdings um ein Einzelstatement. Die Mehrheit sieht den Ausbau der Forschungstätigkeiten an Fachhochschulen, dass damit verbundene Promotionsrecht sowie die Reduzierung der SWS und die Etablierung eines Mittelbaus an Fachhochschulen als eine notwendige und positive Entwicklung für die Zukunft der Fachhochschulen, wie es ein Zitat in genau dieser Abfolge formuliert:

„Also ich bin in Sachen kooperative Promotion überhaupt nicht so eilig wie meine Kollegen. Ich möchte das auch gerne haben, als Option, als Werbemöglichkeit, aber ich glaube, dass das in fünf Jahren erst aktuell wird, wenn wir nämlich wirklich unsere Masterhausaufgaben gemacht haben, wenn sie verstehen. Und dann wird die letzte Hürde sein, dass wir die kooperative Promotion, oder auch die richtige Promotion für FHs hinkriegen, denn nur dann können wir auch echt forschen. An der Universität forscht ja nicht der Universitäts-Professor, da forscht der Doktorand im großen Stil, die tragen die Forschung, das sind die Leistungsträger, die braucht man hier. Man kann nicht fair mit den Universitäten konkurrieren in Sachen Forschung, wenn man einfach nicht die Macher hat. Das sind die Doktoranden. Die sind für diese ganze Operation natürlich wesentlich. Und deswegen werden wir das über kurz oder lang auch fordern müssen. Wenn die uns zu technischen Hochburgen machen wollen und zu technischen Innovationsschmieden, dann bedeutet das, sie müssen an das Promotionsrecht ran. Das kommt so sicher wie das Amen in der Kirche. Und dann als letzter Schritt der Operation, in sagen wir mal zehn Jahren, werden auch diese 18 Stunden fallen, denn das macht ja keinen Zweck. Wenn ich richtig Forschung mache, dann kann ich nicht 18 Stunden in der Vorlesung [...] Und dann haben wir hier 9 Stunden und dann sind sie angekommen, dann haben Sie Universities of Applied Sciences.“ (FH8.P)

Das Zitat unterstreicht nochmals zusammenfassend die Argumentationsfolge. Das Promotionsrecht ist unabdingbar, zumindest in der unmittelbaren Zukunft. Voraussetzung hierfür ist die erfolgreiche Umsetzung der Masterprogramme an den FHs. Diese wiederum wurden erst aufgrund der Bologna-Reform ermöglicht. Die tatsächliche Einführung von Masterprogrammen an Fachhochschulen geschah zwar, wie gezeigt werden konnte, für einige FH-Präsidenten in NRW überraschend, allerdings wäre ein ausschließliches Studienangebot im Bachelorbereich als unbefriedigend empfunden worden. Da ohne einen Masterbereich keine Forschungsmöglichkeiten gegeben wären. Laut der FH-Präsidenten

wäre eine andere Entscheidung ein Rückschritt in der FH-Entwicklung gewesen, der die Fachhochschulen zu Schulen machen und somit auf ein „Abstellgleis“ (s. o.) stellen würde. Soweit zur Theorie, in der Praxis nehmen nur 43 % der FH-Absolventen gegenüber 78 % der Universitätsabsolventen ein Masterstudium auf (vgl. Winter 2011: 27). Damit bleibt die Sorge der FHs als „eine Art `College-Gürtel´ um die Universitäten“ (ebd.: 27) zu fungieren zunächst bestehen. Das Promotionsrecht würde die Einführung von Doktoranden an Fachhochschulen bedingen und somit die Einführung eines Mittelbaus. Damit wären bessere Konditionen für die Forschung geschaffen. Die damit verbundene Einebnung weiterer Differenzen zwischen den Hochschularten würde den Fachhochschulen ihren Platz im tertiären Bildungsbereich sichern und die Sorge nehmen, einen Rückschritt zu Vorgängereinrichtungen zu erleben bzw. gänzlich der deutschen Bildungslandschaft abhanden zu kommen – wie es im Rahmen der Experteninterviews geäußert wurde. Damit würde sich ebenfalls die gewünschte Gleichwertigkeit zwischen den Hochschulen einstellen. Weitere Sorgen galten der Attraktivität für zukünftige Studierende und Professoren, die laut der interviewten Präsidenten Wert auf einen Forschungsbereich an Fachhochschulen legen. Hinzu kommt das Humboldt'sche Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre, welches die Fachhochschulen auch für sich in Anspruch nehmen möchten. In der letzten Konsequenz würde diese Entwicklung mit der Reduzierung der 18 SWS an Fachhochschulen einhergehen und damit ein letztes Unterscheidungsmerkmal zu den Universitäten reduzieren. Die Personalstruktur sowie das Lehrdeputat werden jeweils als ein „Geburtsfehler“ der Fachhochschulen eingeschätzt, obwohl zur Gründungszeit die Forschung nur einen geringen Stellenwert an Fachhochschulen einnahm. Ein kooperatives Promotionsverfahren mit Universitäten wird in der Zukunft nicht als eine Alternative zum eigenen Promotionsrecht verstanden. Dies ist hauptsächlich der geringen Kooperationsbereitschaft der Universitäten geschuldet, die keine zufriedenstellenden Ergebnisse auf dem Gebiet des kooperativen Promotionsverfahrens ermöglicht haben. Daher wird ein eigenes partielles oder vollständiges Promotionsrecht an Fachhochschulen mehrheitlich präferiert, um damit auch in diesem Zusammenhang die Statusfrage zwischen den beiden Hochschularten zu „entkrampfen“. Einschätzungen, die grundsätzlich die qualitative Umsetzung des Promotionsrechts an FHs in Frage stellen, spiegeln sich lediglich in Einzelmeinungen wider. Damit wird das Promotionsrecht zu einem zentralen Dreh- und Angelpunkt für die Zukunft

der Fachhochschulen, zumindest lautet so die Einschätzung einiger FH-Vertreter, wie folgendes Zitat belegt:

„FH6.P: Es ist in meinen Augen die konsequente Entwicklung des Bologna-Prozesses. Wenn alle Hochschulen alles machen sollen, warum habe ich dann noch eine Differenzierung? Die Differenzierung ist in meinen Augen nur noch über das Geld.

E.H.: Es machen doch nicht alle Hochschulen alles

FH6.P: Gibt es eine FH, die nicht forschen will? Gibt es eine FH, die keinen Master anbietet?

E.H.: Gibt es eine FH, die ein Promotionsrecht hat?

FH6.P: Das ist ja das Problem. Das ist ja genau das Problem! Deswegen, das ist ja genau der Punkt! Solange ich die Differenzierung, [...], der Bad Wiesseer Kreis, der sehr lange sich sehr intensiv mit der Differenzierung von FHs und Unis auseinandergesetzt hat, ist am Ende nur noch zu dem Ergebnis gekommen es ist das Promotionsrecht. Das ist ja auch der Grund, warum wir so hart um das Promotionsrecht kämpfen im Moment, warum wir auch immer wieder versuchen es zu kriegen. Auch wenn Sie die ganzen Papiere aus dem Wissenschaftsrat sehen, die Differenzierung findet nur noch über die Promotion statt und - in meinen Augen - über das Geld. Weil wir eine höhere Deputatsbelastung haben, weil wir weniger Geld dafür bekommen und weil wir insgesamt weniger Mittel zur Verfügung gestellt bekommen.“ (FH6.P)

Dieses Zitat komprimiert die bisherigen Aussagen. Das Promotionsrecht wird in aller Deutlichkeit eingefordert und damit der Wunsch nach mehr Mittelvergabe zugunsten der Fachhochschulen und einer Reduzierung des Lehrdeputats. Dies bedeutet, dass die zunehmenden Ansprüche und Forderungen der Fachhochschulen im Bologna-Kontext eine weitere Einebnung der Unterschiede, teilweise sogar die vollständige Aufhebung, zwischen den beiden Hochschultypen zum Ziel haben. Es konnte ermittelt werden, dass die Anzeichen einer stärkeren Annäherung zumindest seitens der Befragten gegenüber einer stärkeren Entfernung zwischen den Hochschularten überwiegen. Die durch die Bologna-Reform bedingten Entwicklungen, wie die Masterstudiengänge und die damit aufgezeigten Konsequenzen, werden von den FH-Vertretern hauptsächlich als ein Erfolg der Fachhochschulen gewertet. Dieser Erfolg generiert neue Forderungen. Diese Ansprüche nach mehr Forschungsoptionen visieren allerdings indirekt die nahezu vollständige Einebnung zwischen den beiden Hochschularten an, eine Trennung zwischen Fachhochschulen und Universitäten wäre dann kaum noch gerechtfertigt. Dabei wird die positive Entwicklung der Fachhochschulen gleichgesetzt mit den Forderungen nach Einebnung der Differenzen:

„Das war eine Höhere Berufsfachschule, mehr war das nicht. Und dann wurde das langsam angereichert und zwar wurde das stärker und stärker akademisiert, indem sie wirklich auch klug berufen haben, indem sie auch einfach immer mehr wollten und dann haben sie angefangen vor 10-15 Jahren mit [...] das Stichwort Forschung und Entwicklung da aufzunehmen. Da haben die [...] das könnt Ihr sowieso nicht mit Euren 18 Stunden. Und das wurde mehr und mehr ein Thema, sie können es tatsächlich und man sieht ja einfach was die

für Projekte machen. [...] und heute ist das überhaupt gar keine Frage mehr Forschung und Entwicklung, das ist jetzt keine kleine Nebengeschichte mehr, sondern das ist wirklich bei jedem Berufungsgespräch Thema Nr 1. Ich will nicht wissen wie der lehrt, sondern was der hier sich vorgenommen hat. [...]. Also schlicht und einfach die Dynamik dieser Entwicklung zeigt Ihnen, dass es ein Erfolgsmodell ist.“ (FH8.P)

Genau diese Entwicklungsstufen machen die Fachhochschulen aus Sicht der FH-Vertreter erfolgreich.

Damit wären die Fachhochschulen bei der Fortführung der beschriebenen Entwicklung aus ihrer Sicht „angekommen“. Was würde aber solch eine Entwicklung für die Zukunft des binären Hochschulsystems in Deutschland bedeuten? Und handelt es sich dabei um eine allseits gewünschte Entwicklung für die Fachhochschulen? Der Frage nach der Zukunft der Fachhochschulen angesichts der bisherigen Entwicklungstendenzen wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

9 Wie sieht die Fachhochschule der Zukunft aus?

Im Kapitel 8 wurde gezeigt, welche Veränderungen die Bologna-Reform für Fachhochschulen mit sich brachte und inwiefern sich diese Entwicklung auf die Forschungsambitionen und die damit verbundene Statusanhebung auswirkte. In diesem Kapitel soll analysiert werden, inwiefern sich unter diesem Gesichtspunkt die Zukunft der Fachhochschulen im Kontext des binären Hochschulsystems, welches zum jetzigen Zeitpunkt durch die zwei Hochschularten Universität und Fachhochschule dominiert wird, gestalten könnte. Dazu werden weitere Auswertungen der Experteninterviews sowie der Polaritätsprofile angeführt.

Die aktuelle Situation des binären Systems wird von einigen Präsidenten als kritisch angesehen, da es auf Dauer keinen Bestand haben werde, so die Prognose der FH-Präsidenten. Es ist von einer Bedrohung der FHs die Rede: „Ich sehe das Format FH, die Zukunft der FH bedroht. In Deutschland schon bedroht, im internationalen Bereich sowieso, weil wir nicht promovieren können und dürfen [...]“ (FH4.P) Weiter heißt es: „Die Wirtschaft braucht uns nicht mehr, weil sie die Berufsakademien hat und dieses ganze duale System und die Gesellschaft braucht uns nicht mehr, weil die Unis die anwendungsorientierten Bedarf decken.“ (FH4.P) Andere FH-Präsidenten erachten die Situation ihrer Institution in der Zwischenstellung von Universität und anderen Bildungsinstitutionen als eine Zerreißprobe, die auf lange Sicht nur schwierig zu bewerkstelligen sei:

„Also wenn man an die Zukunft der Fachhochschulen denkt. Da habe ich noch ein großes Problem und das merke ich auch in der Diskussion mit den Kollegen, dass wir noch so eine kleine Persönlichkeitsstörung haben in unserem Selbstverständnis, weil wir im Moment ja so die Eierlegende Wollmilchsau sein wollen. Also wir wollen nach oben mit forschungsorientierten Mastern und Promotionen mindestens so gut sein wie die Uni, wenn nicht besser, wir wollen nach unten aber auch alles mitnehmen, was den begabten Berufstätigen angeht, der Meister ist ja schon fast eine Klasse höher, in NRW können wir ja jetzt sozusagen jeden nehmen, der will und wir können das auch noch besser machen als die Berufsakademien und die VWA und sonst irgendjemand. Und diese Spreizung, die macht zumindest den Kollegen in unserer Hochschule zunehmend, was die akademische Logik angeht, macht denen zu schaffen. Also dieses, ob wir nicht im Moment einen zu breiten Spagat bilden.“ (FH1.P)

Es zeigt sich, dass die zunehmende Einebnung der Differenzen auch dazu führt, dass die Eigenpositionierung im Hochschulsystem sich problematisch gestalten kann, denn die Bologna-Reform hat nicht ausschließlich zur Veränderung im Bereich der FHs geführt, sondern auch im Bereich der Universitäten. Dabei ist die Bologna-Reform nicht die einzige

Modifizierung, der sich die Hochschulen stellen müssen: Gesetzesänderungen, die eine erweiterte Zulassung beruflich Qualifizierter ermöglichen, können sich ebenfalls als eine Herausforderung darstellen (vgl. Kapitel 5.1). Dies führt dazu, dass die zunehmende und von vielen FH-Vertretern geforderte Aufhebung der Differenzen die Frage mit sich bringt, wie letztendlich die Fachhochschule der Zukunft aussehen soll. Die Antworten hierauf gestalten sich vielfältig und auch bei diesem Themengebiet herrscht kein homogenes Meinungsbild unter den FH-Präsidenten in NRW vor. Zwei zentrale Positionen zeichnen sich hierzu ab. Erstens der Konvergenz-Ansatz, dies bedeutet, dass in Zukunft die Fachhochschulen zu Universitäten werden, indem die Unterscheidungsmerkmale vollständig aufgehoben sind. Oder, zweitens, die Hochschularten bleiben, aber sie differenzieren sich innerhalb ihrer Struktur stärker untereinander. Dies wäre der Ansatz einer Binnendifferenzierung, der eine stärkere Reduzierung der Differenzen vorantreibt, jedoch keine grundsätzliche Aufhebung.

Für den Konvergenz-Ansatz stehen folgende Aussagen:

„Also, der wesentlichste Akteur ist diese Binnendynamik des Zusammenbringens von hochintelligenten Leuten unter wissenschaftlichen Voraussetzungen. Das ist ein Paket, das führt automatisch zur Universität. Das lässt sich nicht künstlich durch gesetzgeberische Maßnahmen bremsen, wenn Sie sich die Geschichte aller Universitäten mal angucken, die sind ja so entstanden.“ (FH4.P)

„[...] in einer Zeit, wo sich die Systeme immer stärker annähern. Es ist ja jetzt keine Differenzierung passiert, keine Profilierung passiert, sondern es ist ja wirklich eine De-Profilierung passiert. Die FHs haben sich ja ganz stark in die Bereiche der Uni rein bewegt, [...], was die Grade betrifft, was aber auch die Forschung betrifft und was jetzt Promotion betrifft, kooperative im Moment und genauso haben sich die Unis ganz stark in den Bereich der FHs rein bewegt. Es gibt auch kurze Studiengänge an den Unis, die sind praxisorientiert, sie sind berufsqualifizierend. [...], es nivelliert sich, also da ist schon eine Konvergenz zu beobachten. Deswegen weiß ich nicht, wie man so eine Marke differenziert aufbauen will und am Leben erhalten will. Ich glaube daran nicht mehr. Ich glaube daran *nicht mehr*, muss ich sagen, [...].“ (FH12.P)

Zwei unterschiedliche Aspekte in Bezug auf die Konvergenztendenzen der beiden Hochschularten kommen bei diesen beiden Zitaten zum Ausdruck. Einerseits werden die Fachhochschulen in einen allgemeinen Kontext gestellt, der jede nicht-universitäre Hochschulart auszeichnet: Die Entwicklung zur Universität gilt aufgrund der „Binnendynamik“ jeder nicht-universitären Institution als unvermeidlich. Eine Bestrebung, Universität zu werden, wäre damit nicht steuerbar und es nur eine Frage der Zeit, wann die Statusanhebung letztendlich vorgenommen wird. Somit handelt es sich um eine systemimmanente Entwicklung, die bereits von einigen Universitäten in ihrer historischen

Entwicklung vollzogen wurde und für alle anderen derzeit nicht-universitären Bildungsinstitutionen noch ansteht (vgl. Kapitel 1.4). Im Kontext der jetzigen Hochschularten bedeutet dies: „In 100 Jahren sind das alles Unis.“ (FH4.P)

Ein weiterer Aspekt, der aus dem zweiten Zitat von FH12.P (s. o.) zur Konvergenztendenz der Institution hervorgeht: Es wird festgestellt, dass die Hochschularten nur noch wenig voneinander trennt und somit eine Profilierung der Hochschularten nicht mehr möglich ist. Die zunehmende Aufhebung der Unterscheidungsmerkmale mit einer Tendenz zur Konvergenz wird ebenfalls von Vertretern der NRW-Bildungspolitik wahrgenommen, zumindest inoffiziell:

„Es gibt ja im Moment zwei Entwicklungsmöglichkeiten. Unser Ministerium macht ja immer wieder deutlich, sie haben ein großes Interesse an dem Zwei-Säulen-Modell. Und sie wollen auch keine Grenzüberschreitung oder Verwischung von Grenzen. Andererseits auch Ministeriumsmitarbeiter formulieren dann außerhalb des Protokolls, sie meinen in 10 Jahren gibt es diese Unterschiede nicht mehr. Also entscheidend sind dann die gesetzlichen Entwicklungsmöglichkeiten.“ (FH1.P)

Damit wird aber nicht die offizielle Meinung des zuständigen NRW-Ministeriums vertreten, welches sich grundsätzlich für eine Fortführung der Fachhochschulen in NRW ausspricht (vgl. MIWF 2011: 10 f). Die zweite Position zu dieser Thematik sieht die zukünftige Entwicklung der Bildungslandschaft in einer stärkeren Binnendifferenzierung, wie die folgenden Zitate belegen:

„Ich glaube, dass wir einen Differenzierungsprozess erleben werden. [...] Es wird dann Technische Universitäten, Universitäten, Technische Hochschulen, Technische Fachhochschulen geben, das wird eine viel, viel größere Spielbreite sein. Und wenn Sie das dann immer noch rastern wollen, dann würde ich mal denken, dass es so kleinere Anbieter, kleinere Hochschulen gibt und – jedenfalls hier in NRW – so 4, 5 große Fachhochschulen, sozusagen Hochschulen vom Typ A und Fachhochschulen vom Typ B, so eine Binnendifferenzierung wird es schon noch geben. Da bin ich fest von überzeugt. Die gibt es aber im Grunde auch schon.“ (FH8.P)

„Unterschiedlich, d.h. es wird keine gemeinsame Zukunft für alle FHs geben. Es gibt mehrere Entwicklungsoptionen oder Varianten, welche sich durchsetzen wird kann man im Moment noch nicht erkennen. Es wird nach dem drastischen Rückgang der Studierendenzahlen sicherlich zu einer Reduktion im Hochschulbereich kommen, also auch eine Reduktion an Hochschulen. Die Politik könnte diese Reduktion nutzen, um zu sagen, wir schließen Universitäten und erhalten FHs, um auf diese Weise die Praxisnähe oder die finanziell günstigere Alternative allmählich in einem Shift zum dominanten Hochschultyp zu machen. Das könnte passieren, das halte ich für wenig wahrscheinlich, sondern es wird dazu kommen, dass man doch differenzieren wird, innerhalb des Universitäts- insbesondere aber innerhalb des FH-Sektors, zwischen unterschiedlichen FH Typen und die sozusagen einer bestimmten Zukunft zuordnen wird auch politisch. Es wird vielleicht Lehr-Universitäten geben, es wird

FHs geben, die sich zu Colleges von Universitäten weiterentwickeln, es wird FHs geben, die in irgendeiner Weise ein Stück weit näher an das Promotionsrecht heranrücken, es wird unter Umständen regionale Hochschulverbünde geben, in die mehrere Hochschulen, unter anderem auch FHs, mit eingebunden werden, nach dem Modell der State Universities.“ (FH10.P)

„Und deswegen meine ich, wenn man ganz konsequent den Bologna-Prozess zu Ende denkt [...], dann ist eigentlich die Konsequenz, dass wir in Deutschland ein paar ganz wenige, mit richtig viel Geld ausgestattete Unis haben, die dann auch wirklich an vorderster Front Grundlagen und Anwendung der Grundlagen machen und dass wir dann ganz viele aufgemotzte FHs haben, nach heutiger Denkart, die dann gerne Universitäten für angewandte Wissenschaften heißen dürfen. Und die dann, wenn ich einer heutigen FH doppelt so viel Geld gebe, wie sie jetzt hat, kriegt sie eine Performance hin, die ist mehr als das Doppelte und wenn ich das Geld den Unis wegnehme, dann sind das 10 % aus dem Uni-Topf.“ (FH6.P)

„Es wird eine Konzentrierung der Exzellenz auf wenige Bereiche geben und es wird eine Verbreiterung geben in den anderen Bereichen, wo man vielleicht sogar dann überall promovieren kann. Sprich es werden die mittelprächtigen und durchschnittlichen Universitäten sich mehr den Fachhochschulen angleichen, die Fachhochschulen werden sich mehr denen angleichen, dann wird es da eine Breite geben, wo es um den Beruf geht, wo wir Leute ausbilden, die auch tatsächlich für den Arbeitsmarkt ausgebildet werden und vielleicht der ein oder andere promoviert. [...] Und dann wird es noch einige Universitäten geben, die werden die Spitzenforscher ausbilden, die dann unsere Gesellschaft in einzelnen Disziplinen wirklich voranbringen.“ (FH5.P)

Die Zitate bilden die Haltung einer Mehrheit der Präsidenten ab, die die Zukunft der Fachhochschulen in einer stärkeren Ausdifferenzierung der Hochschularten sehen. Es ist die Rede von einer unterschiedlichen Typisierung von A- und B-FHs. Dies bedeutet, dass die FHs sich als Hochschulart nicht gemeinsam weiterentwickeln, sondern sich untereinander zu differenzieren beginnen und damit zukünftig unterschiedliche Wege einschlagen. Die aufgezeigten Zukunftsvisionen der FH-Präsidenten sehen selbige Entwicklung ebenfalls für die Universitäten voraus. Die Exzellenzinitiative des Bundes bestätigt letztendlich diese Tendenz. Inwiefern eine solche Entwicklung allerdings auch zur Reduzierung von Hochschulen führen wird, wie es in einem der angeführten Zitate prophezeit wird, ist zu diesem Zeitpunkt nicht abzusehen. Die Konsequenz einer solchen Entwicklung der Binnendifferenzierung wäre eine Neustrukturierung der Bildungslandschaft. Die Bandbreite an Hochschularten würde zunehmen und sich von der „Spitzenuniversität“, die sich schwerpunktmäßig mit Grundlagenforschung beschäftigt, bis zur Fachhochschule, die nur Bachelor-Studiengänge anbietet und damit nur wenig Forschungstätigkeiten nachgehen würde, erstrecken. Dazwischen würden sich Variationen diverser Hochschularten mit

unterschiedlichen Schwerpunkten entwickeln. Diese Entwicklung würde somit auch einen strukturellen Differenzierungswandel mit sich bringen, der einen Paradigmawechsel in der Hochschulstruktur nach sich ziehen würde. Die bisherige Unterscheidung würde sich von einer vertikalen zu einer horizontalen Differenzierung des Hochschulwesens wandeln. Bei der horizontalen Differenzierung erfolgt die Unterscheidung der Hochschularten anhand der Dimension Forschung. Die vertikale Differenzierung orientiert sich dagegen an mehrdimensionalen Unterscheidungspunkten, die sich „entlang gesellschaftlicher Ansprüche und Bedürfnisse sowie der Entwicklungsdynamiken der Wissenschaften“ ausrichten. Dementsprechend „bilden sich Hochschulprofile aus“ (WR 2010b: 12 f.). Der Wissenschaftsrat empfiehlt die Kombination dieser beiden Differenzierungsansätze. Unter Beibehaltung des binären Systems soll es bei beiden Hochschularten zu einer verstärkten vertikalen Differenzierung kommen. Der WR spricht in diesem Zusammenhang von einer funktionalen und einer institutionellen Differenzierung.²³⁴ Damit versucht der WR, zwei Aspekten gerecht zu werden: Der bisherige Status quo des Hochschulsystems soll gewahrt werden. Die Bildungsinstitution Fachhochschule wird als „unverzichtbar“ beschrieben (ebd.: 24) und das Votum des WR lautet deutlich, an den beiden Hochschultypen solle auch in der Zukunft „festgehalten“ werden (ebd.: 32). Dabei werden die bologna-reformbedingten Entwicklungen im Fachhochschulbereich nicht außer Acht gelassen und den WR zu dem Schluss veranlassen, dass eine „strikte Begrenzung ihrer [der FHs, E.H.] Entwicklungsmöglichkeiten [...] nicht mehr zeitgemäß“ (ebd.: 24) wäre.²³⁵ Aus Sicht des WR würde eine vollständige Aufhebung der beiden Hochschularten ausschließlich die Fachhochschulen als Verlierer hervorbringen, da die FHs aufgrund ihrer „Startvoraussetzungen keine Chance hätten, sich in den reputationsträchtigen Funktionsbereichen gegen die Universitäten zu behaupten“ (ebd.: 32). Dies würde für die

²³⁴ „Unter funktionaler Differenzierung wird ein Prozess verstanden, durch den die Anforderungen an das Hochschulsystem mit dem Aufgabenspektrum unterschiedlicher Hochschultypen und -formate optimal in Einklang gebracht werden. Von institutioneller Differenzierung wird immer dann gesprochen, wenn die einzelne Hochschule als handlungsfähige Einheit von Differenzierungsprozessen betroffen ist, sie gestaltet oder strukturell auf sie reagiert.“ (WR 2010b: 12 f.).

²³⁵ Der WR empfiehlt in diesem Zusammenhang eine flexible Personalstruktur in ausgewiesenen Forschungsbereichen an FHs (9 SWS, Mittelbau); länderspezifische Öffnungsklausel und Experimente, um die Diversifikation des FH-Bereichs zu fördern; Erweiterung des Fächerspektrums (Lehrerbildung); Kooperationsplattformen von FHs und Universitäten; selektive Verleihung des kooperativen Promotionsrechts (vgl. WR 2010b: 74 f.).

meisten FHs bedeuten, sich am „unteren Ende einer Wertskala“ (ebd.) wiederzufinden. Mit den „reputationsträchtigen Funktionsbereichen“ ist der Forschungsbereich gemeint. Hier sieht der WR eklatante Unterschiede zwischen den Hochschularten, die seitens der Fachhochschulen, wie bereits gezeigt wurde, in dieser Form nicht geteilt werden (vgl. Kapitel 8.1). Unter den FH-Präsidenten wird vereinzelt die Meinung vertreten, die Aufrechterhaltung der beiden Hochschultypen solle auch in Zukunft gewährt sein, allerdings sollte dabei ein Punkt geändert werden:

„Dass aber dennoch ein Unterschied bestehen bleiben wird zwischen der besseren Ausstattung usw. oder der stärkeren Forschungsorientierung der Unis oder einiger Unis und der stärkeren Lehrausprägung der FHs. Ich glaube, dass man dieses erhalten sollte, das ist durchaus sinnvoll, ist meine ich auch gesamtwirtschaftlich oder volkswirtschaftlich gesehen sinnvoll, aber man sollte sozusagen in den äußeren Zeichen eine Gleichberechtigung unbedingt herstellen. Ich würde auch dafür plädieren, z.B den Namen Universität für die FHs einzuführen.“ (FH12.P)

Diese Aussage verdeutlicht erneut wie wichtig die aus Sicht der Fachhochschulen nicht gewährleistete Gleichberechtigung der Hochschularten für die FHs ist. Denn letztendlich wird im obigen Zitat ausgedrückt, dass alles beim Alten bleiben kann, weil das Hochschulsystem unter diversen Aspekten als „sinnvoll“ angesehen wird, jedoch mit einem anderen Namen als Fachhochschule. Der Name Universität würde bei gleichen Vorzeichen die gewünschte Gleichberechtigung schaffen. Aber gerade in diesem Punkt vertritt der WR eine klare Ansicht. Die zunehmende Ausrichtung der Fachhochschulen am Universitätsbegriff wird seitens des WR festgestellt und als eine „lediglich[e] [...] Behauptung eines symbolischen Anspruches“ bezeichnet (ebd.: 54). Es sei häufig nicht ersichtlich, worin der Gewinn einer solchen attestierten Ähnlichkeit liege, außer im Zugewinn in Bezug auf die Reputation. Da sich aber die Wahl der Begriffe wie „auf universitätsgleichem Niveau“ nur auf jeweils eine ähnliche Dimension der beiden Hochschularten beziehen könne, so der WR, „bedeutet dies wenig für die Beurteilung der Gesamtinstitution“ (ebd.: 54). Damit erfahren die Fachhochschulen zumindest seitens des WR eine Ablehnung in Bezug auf potentielle Ambitionen, den Namen Fachhochschule in Universität umzuwandeln. Der WR gesteht den FHs zwar zu, dass sie in singulären Bereichen ein Universitätsniveau erreichen könnten, schließt dies aber für die komplette Institution erst einmal aus.

Das vom WR präferierte Modell der institutionellen Differenzierung ermöglicht ebenfalls die einzelne Zusammenlegung von Hochschulen und von Hochschularten. Damit wäre das

Gesamthochschulmodell wieder aktuell, welches mit einer nur kurzen Lebensdauer in den Bundesländern NRW und Hessen umgesetzt wurde (vgl. Kapitel 3.3). Das Gesamthochschulmodell beschäftigt auch die FH-Präsidenten in vielgestaltiger Form. Vereinzelt herrscht die Meinung, dass die Gesamthochschule eine positive Entwicklungsoption für die FHs wäre, wie folgendem Zitat entnommen werden kann:

„Wir brauchen nämlich nicht diese komische Bildungslandschaft. [...]. Das Problem liegt ja darin, dass die Universitäten 95 % ihrer Leute falsch ausbilden. Eben nicht so ausbilden, als würden sie sich in Märkten bewegen, die außerhalb der Universität liegen. Das ist das Problem. Und deswegen ist eigentlich die Integration des FH-Modells in die Universitäten ideal, um Fresh Blood rein zu bringen, um neue Strukturen zu schaffen und dann tatsächlich Studierende unter diesen Dächern so auszubilden, dass sie auch in einer Gesellschaft die Jobs machen können, die die Gesellschaft braucht.“ (FH4.P).

Es herrscht die Ansicht vor, dass das „fresh blood“ der Fachhochschulen in den Universitäten für alle zum Vorteil gereichen würde, um eine an der Gesellschaft ausgerichtete und stärker bedarfsorientierte Ausbildung zu ermöglichen. Es wird hier zwar nicht direkt von einem Gesamthochschulmodell gesprochen²³⁶, allerdings bedeutet die Integration einer Hochschulart letztendlich eine Version des bekannten sowie kurzlebigen Gesamthochschulmodells (vgl. Kapitel 3.3). Dieser positiven Zukunftsversion einer Neubelebung des Gesamthochschulmodells stehen auch kritische Meinungen gegenüber, die mit Erinnerungen an die Zeit der Gesamthochschule verbunden sind: „Wir waren weder Fisch noch Fleisch und für uns war das ein absoluter Befreiungsschlag, als wir uns endlich FH nennen durften und nicht mehr so dieses komische Vehikel Uni-Gesamthochschule. Da weiß keiner mehr, kein Mensch, was es ist.“ (FH6.P) Ein weiteres Beispiel für negative Assoziationen zum Konzept Gesamthochschule: „Die Gesamthochschulen, waren ja so ein Schreckgespenst, da hat man sie beide zusammen gebracht, das war ja kein Erfolgsmodell.“ (FH2.P) Hinzu kommt, dass gerade der Übergangscharakter der Fachhochschulen in der Gründungszeit Probleme bei der Identifikation der Fachhochschulen verursacht hat (vgl. Kapitel 3.3). Daher steht die heutige Einschätzung zur Gesamthochschule bei manchen FH-Präsidenten immer noch im Zeichen vergangener Erfahrungen auf diesem Gebiet:

²³⁶ Verschiedene Hochschulmodelle sind an dem Modell der Gesamthochschule angelehnt, ohne explizit von einer Gesamthochschule zu sprechen, wie bspw. das Regelhochschulmodell Mittelstraß (vgl. Klockner1999b: 67), die Schichtentortenhochschule von Zimmerli (ebd.: 69) oder das regionale Verbundmodell von Becker/Wehlin (ebd.:70).

„Wenn man schon vom Namen her und von der ursprünglichen Zweckbestimmung her definiert ist als etwas, an dessen Selbstbestimmung oder Selbstbewusstsein überhaupt niemand Interesse hat, weil das wird sich ja sowieso auflösen in so etwas gemeinsames rein, was dann aber natürlich von der starken Uni dominiert werden soll, da war doch von vornherein klar, dass das Selbstbewusstsein angeknackst war. Was auch eine Rolle spielte, das war, in NRW zumindest, die existierenden Gesamthochschulen. Denn da konnte man ja sehen, was aus der FH wird. Die war dann verschwunden, aber was nicht verschwunden war, war die Schlechterstellung der Professoren, die A und B Professoren. Die Fachhochschulleute wurden B Professoren. Also hatten keinerlei Möglichkeiten innerhalb dieser Einrichtung eine eigene Gruppenidentität zu entwickeln, sondern führten ein Dämmer-Dasein.“ (FH10.P)

Die divergierenden Assoziationen zur Gesamthochschule sind sicherlich den verschiedenen Generationen der Befragten geschuldet. FH-Vertreter, die sich noch an die Zeit der Gesamthochschulen erinnern, sehen diese Zukunftsperspektive für die Fachhochschulen als nicht erstrebenswert an. Mit der neuen Generation FH-Vertreter sind Hoffnungen für den weiteren Werdegang der Fachhochschulen verbunden. Es wird seitens der Präsidenten davon ausgegangen, dass die neuen und jungen Kollegen unbelastet sind und mit einem größeren Selbstbewusstsein mit der Thematik Fachhochschule umgehen können, als es bei den „alten“ Generationen der Fall sei: „Ja, aber das sind auch wieder die jungen Kollegen, die das vielleicht nicht mehr wissen, wie das gewesen ist, dass wir so die Schmutzkinder in der Hochschullandschaft waren. Die haben alle ein gesundes Selbstbewusstsein.“ (FH1.P) Dies bezieht sich auf den Anteil der Forschungstätigkeiten sowie auf die Lehre: „[...], aber wenn da die kritische Masse erreicht ist, denke ich, haben wir da, vom Selbstverständnis der Lehrenden her, eine neue Situation.“ (FH10.P) Bei den bisherigen Auswertungen der Polaritätsprofile (vgl. Kapitel 7) zeichnet sich allerdings kein signifikanter Unterschied bei den jeweiligen Einschätzungen der Generationen ab.

In welcher Hochschulform und –struktur sich die neue Situation letztendlich gestalten wird, ist offen. Die Entwicklungsmöglichkeiten für die Zukunft der Fachhochschulen wurden in diesem Kapitel dargestellt; Abbildung 22 fasst die unterschiedlichen Differenzierungsoptionen im Hochschulbereich als Übersicht zusammen.

In der vierten Auswertung des Polaritätsprofils (vgl. Kapitel 7.2, 7.3, 8.1) werden die Ergebnisse hinsichtlich der bereits bekannten Merkmale Positionszugehörigkeit, Alter, Berufsjahre, Fächergruppen, Geschlecht miteinander verglichen. Für diesen Teil der Auswertung wurden folgende fünf Gegensatzpaare definiert: „flexibel/schwerfällig“, „zielorientiert/chaotisch“, „profillos/profilierter“, „beliebt/unbeliebt“, „innovativ/konservativ“.

Die ausgewählten Begriffspaare haben zum Ziel, das Image der Fachhochschulen in Bezug auf die Zukunftsperspektiven zu erfassen.

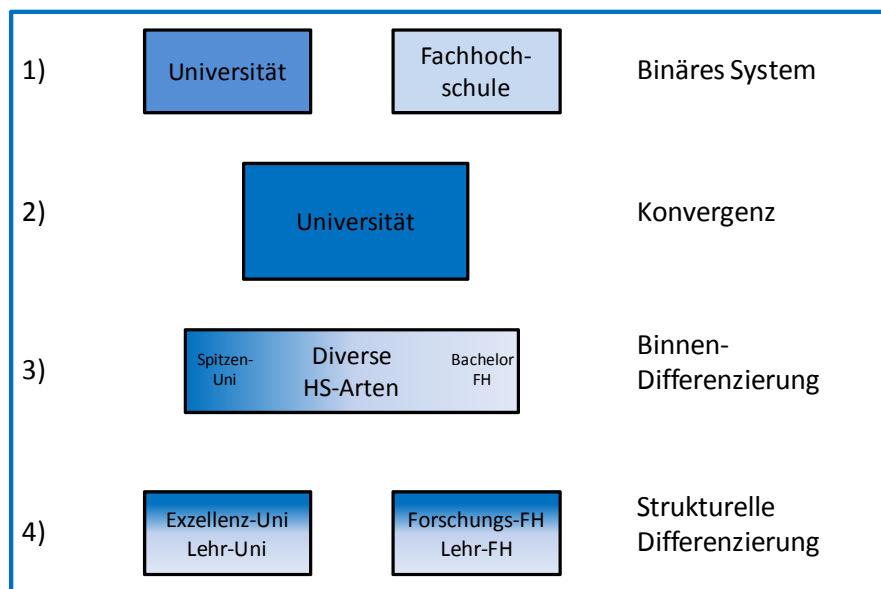


Abbildung 22: Typologie der verschiedenen Hochschulsysteme²³⁷.

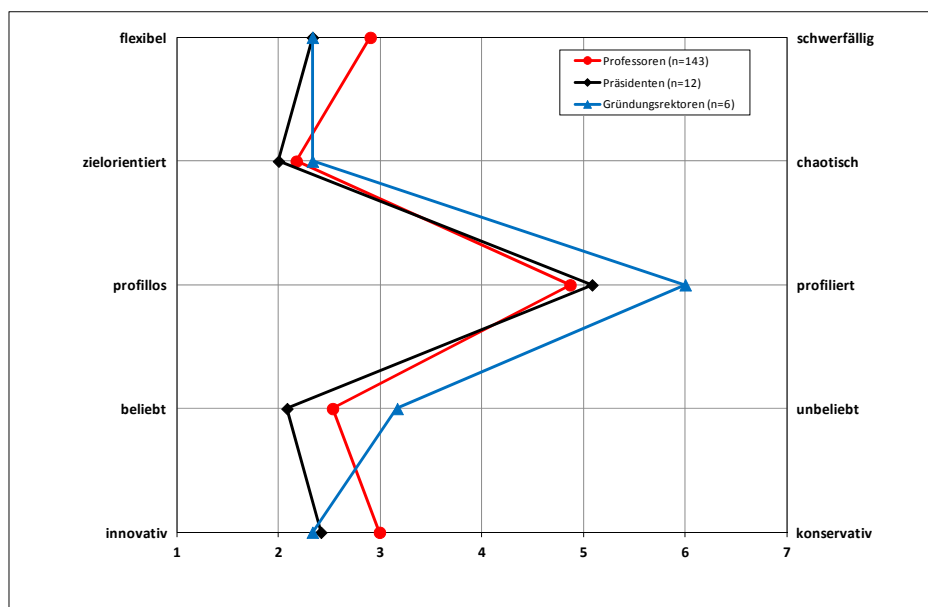


Abbildung 23: FH-Image: Berufspositionen.

Es zeigen sich einige Unterschiede in den Einschätzungen zwischen den drei Gruppen. Bei den Begriffspaaren „flexibel/schwerfällig“ sowie „innovativ/konservativ“ tendieren alle

²³⁷ Teichler spricht zu Beginn der 80er Jahre von einer moderaten Differenzierung des Hochschulsystems, die hier der Vollständigkeit halber aufgeführt wird: „Die Grundidee der moderaten Differenzierung bestand darin, dass zwar die wachsende Zahl der Studierenden und damit die wachsenden Unterschiede in den sozialen und Bildungsvoraussetzungen nicht durch ein einheitliches Hochschulsystem zu bewältigen seien, dass aber Unterschiede zwischen den Institutionen und Programmen im tertiären Bildungsbereich in Grenzen gehalten werden sollten und zugleich die Durchlässigkeit sehr erhöht werden sollte.“ (Teichler 2005 [1982]: 130).

stärker jeweils zum Begriff „flexibel“ und „innovativ“, wobei die Werte der Gründungsrektoren und der Präsidenten identisch sind. Alle anderen Fakultätsvertreter vergeben hier im Vergleich zu den anderen Gruppen weniger stark ausgeprägte Tendenzwerte. Beim Begriff „zielorientiert“ liegen dagegen alle drei Gruppen ähnlich stark in ihren Wertungen beieinander. Die Gründungsrektoren nehmen wieder mit ihren Einschätzungen eine Sonderrolle ein (vgl. Abbildung 12). Bei den Attributen „profillos/profilert“ tendieren zwar alle zum Begriff „profilert“, aber die Gründungsrektoren gewichten diesen Begriff um eine Maßeinheit stärker als die anderen beiden Gruppen. Dies könnte daran liegen, dass zur Gründungszeit verstärkt das Profil der Vorgängereinrichtungen übernommen wurde, da die Umwandlung zur Hochschule zunächst mit gleichem Personal erfolgte, denn ein vergleichbar starker Wert bei der Tendenz „profilert“ wird in keiner der weiteren Vergleichsgruppen erzielt. Die größte Streuung erfährt dagegen das Begriffspaar „beliebt/unbeliebt“. Zwar schätzen alle die Fachhochschule eindeutig als „beliebt“ ein, allerdings ist diese Einschätzung am stärksten von den Präsidenten ausgegangen, am schwächsten von den Gründungsrektoren und relativ genau dazwischen liegen die Wertungen der Fakultätsvertreter. Diese breite Streuung kann an der Problematik der Begriffswahl liegen, da die Frage nach dem Adressaten (bei wem beliebt?) offen bleibt.²³⁸

In Abbildung 23 werden die Gruppen nach Generationen unterschieden und miteinander verglichen.

In diesem Vergleich sind folgende Aspekte auffällig: Beim Begriffspaar „flexibel/schwerfällig“ tendieren alle Vergleichsgruppen jeweils zum Begriff „flexibel“, allerdings neigt die jüngste Generation mit dem schwächsten Wert und die älteste Generation mit dem stärksten Wert zum Begriff „flexibel“. Es bilden sich deutlich zwei unterschiedlich starke Perspektiven zu diesem Topos ab. Einigkeit herrscht dagegen zwischen „Alt“ und „Jung“ in Bezug auf das Begriffspaar „zielorientiert/chaotisch“. Beide Generationen werten mit einer stärkeren Tendenz das Attribut „zielorientiert“, als es bei den beiden mittleren Generationen der Fall ist. Daher kann nicht von einer grundsätzlichen Differenz in der Einschätzung zwischen den beiden am weitesten auseinanderliegenden Generationen gesprochen werden. In Abbildung 22 verhalten sich die Werte der Vergleichsgruppen bei den beiden Begriffen „flexibel“ und

²³⁸ Zur Problematik einzelner Begriffspaare siehe Kapitel 1.3.3.

„innovativ“ nahezu symmetrisch. In der Abbildung 23 kann eine diesbezügliche Asymmetrie festgestellt werden.

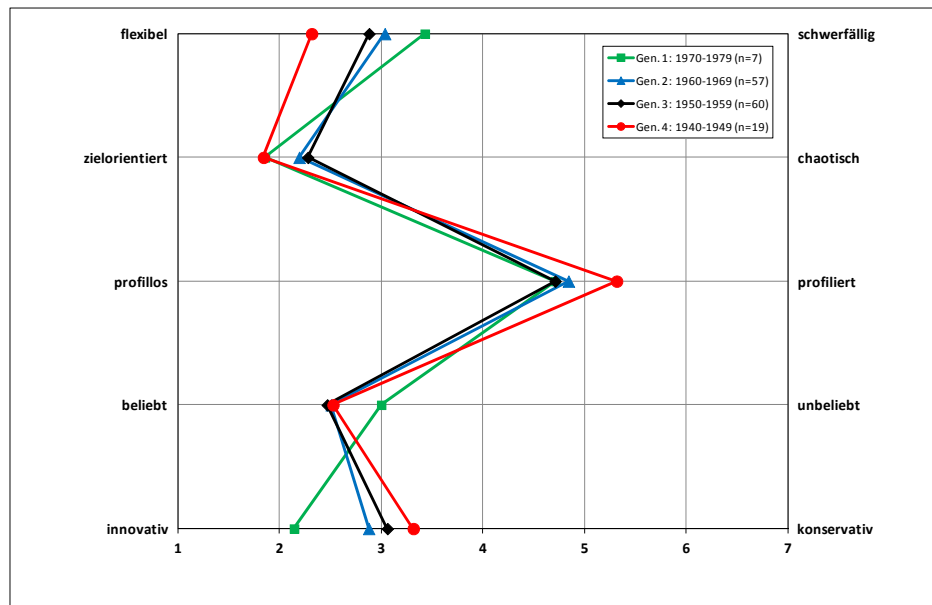


Abbildung 24: FH-Image: Generationen.

Die jüngste Generation hat die geringste Tendenz zu „flexibel“ und die ausgeprägteste Tendenz zum Begriff „innovativ“. Bei der ältesten Generation verhält es sich genau entgegengesetzt: Hier hat „flexibel“ die stärkste Tendenz und „innovativ“ die geringste. Eine Übereinstimmung findet sich dagegen bei der ältesten Generation und den Gründungsrektoren in Abbildung 23. Beide Gruppen tendieren deutlich zum Begriff „profilert“. Dies spricht dafür, dass während der Gründungsphase das Profil der FHs, vermutlich aufgrund der damals stärkeren Orientierung an den Vorgängereinrichtungen, von den älteren Generationen konturierter wahrgenommen wurde als bei nachfolgenden Generationen.

In Abbildung 25 werden die Ergebnisse der Polaritätsprofile mit den unterschiedlichen Berufsjahren der Befragten verglichen. Es tritt eine Übereinstimmung in den Einschätzungen zwischen der ältesten Generation in Abbildung 23 und der Gruppe mit der höchsten Berufserfahrung zum Vorschein. Beide Gruppen vergeben jeweils den stärksten Wert beim Begriff „flexibel“ und den schwächsten Wert beim Begriff „innovativ“ im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen. Die jüngste Generation stimmt dagegen nicht mit ihren Einschätzungen mit der Gruppe der geringsten Berufserfahrungen überein. Dies zeigt sich

deutlich bei den unterschiedlichen Wertungen zum Begriff „innovativ“. Bei allen anderen Begriffspaaren zeichnet sich ein weitgehend homogenes Meinungsbild ab.

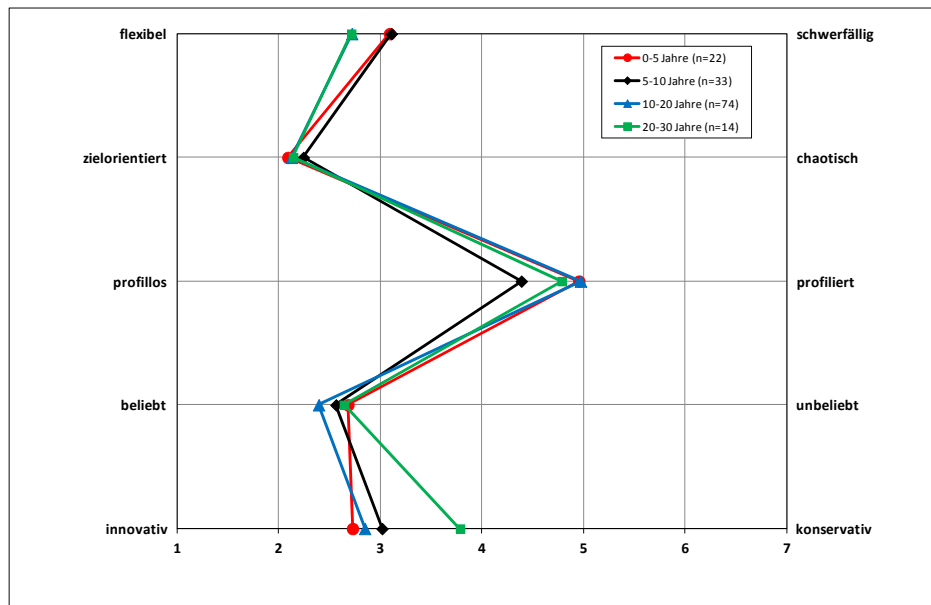


Abbildung 25: FH-Image: Berufsjahre.

In Abbildung 26 werden die Fächergruppen im Vergleich abgebildet.

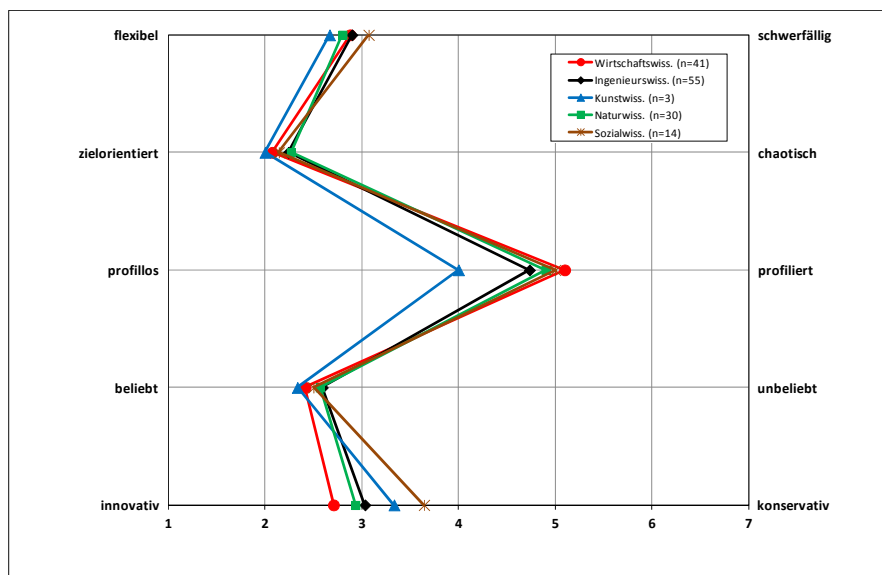


Abbildung 26: FH-Image: Fächergruppen.

Bei den Fächergruppen liegt ein weitgehend homogenes Meinungsbild vor. Die größte Streuung erfährt das Begriffspaar „innovativ/konservativ“. Hier vergeben die Sozialwissenschaften den schwächsten Wert und setzen sich mit dieser Einschätzung wiederholt von den anderen Gruppen ab. Die Ingenieur- und Naturwissenschaften geben diesbezüglich eine nahezu identische Einschätzung ab. Noch homogener ist das

Meinungsbild, welches in Abbildung 27 zum Ausdruck kommt. Hier herrscht eine nahezu vollständige Übereinstimmung der Einschätzungen bei der Differenzierung nach Geschlechterzugehörigkeit.

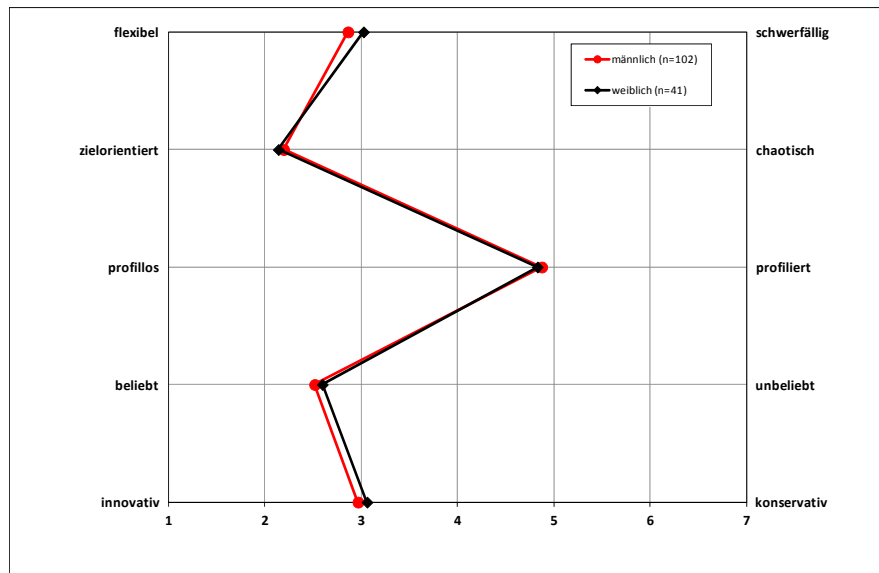


Abbildung 27: FH-Image: Geschlecht.

Damit wurde belegt, dass es nahezu keine Unterschiede zwischen einer männlichen und weiblichen Sichtweise auf das Themenfeld Fachhochschule gibt, wie es die vier Auswertungen der Polaritätsprofile (vgl. Abbildung 11, 16, 21, 27) darlegen. Zwischen einer männlichen oder weiblichen Sichtweise auf die Thematik Fachhochschule kann daher nicht unterschieden werden.

Weitere Ergebnisse, die aus der vierten Auswertung der Polaritätsprofile hervorgehen:

- Die Meinungsbilder der Präsidenten und der FH-Vertreter liegen teilweise weit auseinander (vgl. Abbildung 7, 12, 17, 23). Dies legt den Schluss nahe, dass die Präsidenten aufgrund ihrer Position und Tätigkeit eine andere Einschätzung der Fachhochschulen vertreten als die Fakultätsvertreter.
- Die Gründungsrektoren nehmen in einigen Bereichen eine Sonderposition ein, so wird von der Gruppe der Gründungsrektoren ein ausgeprägter Tendenzwert beim Begriff „profiliert“ im Vergleich zu allen anderen Gruppen vergeben, auch dahingehend, dass die Einschätzungen der Gründungsrektoren selten mit den Einschätzungen der ältesten Generation übereinstimmen. Damit würde Gleiches

gelten wie für die Präsidenten. Aufgrund ihrer Tätigkeit und Position stimmen sie nicht mit den Einschätzungen ihrer Zeitgenossen²³⁹ in den Fakultäten überein.

- Die älteste Generation und die Gruppe mit der höchsten Berufserfahrung stimmen in ihren Ansichten größtenteils überein, besonders bei den Attributen „flexibel“ (hoher Tendenzwert) und „profiliert“ (hoher Tendenzwert).
- Die jüngste Generation und die Gruppe mit der geringsten Berufserfahrung stimmen nicht miteinander überein, die Werte fallen im Vergleich auseinander, besonders beim Begriff „innovativ“ (zwei Maßeinheiten auf der Skala). Damit erfolgt keine Übereinstimmung der Einschätzungen aufgrund von Lebens- und Arbeitsjahren.
- Ein Generationswechsel kann in einzelnen Bereichen belegt werden wie beim Begriffspaar „forschungsschwach/forschungsstark“. Allerdings äußert sich der Generationswechsel bei den Einschätzungen nicht so deutlich, wie die Auswertungen der Experteninterviews ergaben.

Im Kapitel 9 wurde gezeigt, dass gemäß den Auswertungen der Experteninterviews die FH-Präsidenten die Entwicklung der Fachhochschulen als noch nicht abgeschlossen einschätzen. Einigkeit herrscht bei der Mehrheit der Präsidenten darüber, dass die Forschung an den FHs gestärkt und ausgebaut werden sollte. Somit herrscht auch Einigkeit darüber, dass weitere Differenzen zwischen den beiden Hochschularten aufzuheben sind. Allerdings differieren die Meinungen dahin gehend, welche Konsequenzen dies für die Zukunft der Fachhochschulen hätte. Zwei Positionen bestimmen die Diskussion unter den Präsidenten. Einerseits wird die Forderung einer vollkommenen Einebnung der Unterschiede gefordert (Konvergenz). Diese Entwicklung sei unvermeidbar und zeichne jede akademische Institution aus. Andererseits wird eine zunehmende Differenzierung der gesamten Hochschullandschaft prophezeit, die eine Vielfalt von Hochschularten ermögliche (Binnendifferenzierung). Als dritte Option hat sich der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen für eine stärkere Unterscheidung im Rahmen des bestehenden Hochschulsystems ausgesprochen, die grundsätzlich die Trennung der beiden Hochschularten beibehalten solle, aber innerhalb der Systeme mehr Differenzierung ermögliche (institutionelle Differenzierung). Damit macht der WR Zugeständnisse

²³⁹ Wobei hier die Zeitgenossen die nächst ältere Generation ausmacht, die noch an der Fachhochschule tätig ist.

hinsichtlich der Entwicklungen der FHs in den vergangenen Jahren, sieht aber keine Notwendigkeit, das binäre Hochschulsystem grundsätzlich in Frage zu stellen. Dies zeigt sich auch in dem Umstand, dass sich der WR zwar an einigen ausgewählten FHs ein selektives Promotionsrecht vorstellen kann, allerdings stets in Kooperation mit einer Universität. Dies entspricht nicht der Selbsteinschätzung der meisten FH-Präsidenten, die besonders in Verbindung mit den kommenden Generationen einen Wandel im Bereich der Forschung und Lehre an den Fachhochschulen erwarten. Allerdings haben die Auswertungen der Polaritätsprofile gezeigt, dass die jüngeren Generationen teilweise ein ähnliches Meinungsbild wie die älteren Generationen in Bezug ihrer Einschätzungen zur Fachhochschule haben. Die Diskrepanzen in den Wertungen der Gruppe Präsident und Fakultätsvertreter sind vergleichbar zu den teilweise unterschiedlichen Wertungen der Gruppe Gründungsrektoren und der ältesten Generation der FH-Vertreter. Daher kann schlussgefolgert werden, dass die Ansichten der Hochschulleitungen ein wichtiges Meinungsbild in Bezug auf die Zukunftsperspektiven der Fachhochschulen abgeben. Aber aufgrund der Ergebnisse der Polaritätsprofile konnte nachgewiesen werden, dass es sich dabei um das Meinungsbild einer bestimmten Gruppe handelt, die nicht grundsätzlich die Mehrheit der FH-Vertreter repräsentiert.

10 Resümee und Ausblick

40 Jahre nach Gründung der Fachhochschulen werden die Fachhochschulen als eine „Erfolgsgeschichte“ in NRW gefeiert (vgl. MIWF 2011). So unhinterfragt der Erfolg der Fachhochschulen bleibt, so ungeklärt ist woran dieser Erfolg festgemacht wird. Dieser Fragestellung nachzugehen war das Forschungsinteresse vorliegender Untersuchung: Inwiefern handelt es sich bei dem Prinzip Fachhochschule um einen Erfolg oder um ein Scheitern? Zu diesem Zweck wurden unterschiedliche Herangehensweisen erprobt, um Erfolgsfaktoren zu generieren, die eine Überprüfung dieser Fragestellung ermöglichen. Für eine Annäherung an diese Thematik wurden zunächst die historischen Hintergründe, die der Entstehung der FHs vorangingen, benannt. Hierbei waren Stichworte wie Sputnik-Schock, Bildungskatastrophe und Dahrendorf-Plan von Relevanz. Darüber hinaus wurden die Aspekte einzelner gesellschaftlicher und politischer Akteure, die an der Entwicklung der FHs maßgeblich beteiligt waren, analysiert. Dies zeigt, dass viele unterschiedliche Faktoren für die Entstehung der Fachhochschulen verantwortlich waren (vgl. Kapitel 2). Das Geburtsdatum der Fachhochschulen kann auf den 31.10.1968 datiert werden. An diesem Tag wurde das „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens“ von allen Ministerpräsidenten unterzeichnet. Dabei handelte es sich um den grundsätzlichen Beschluss zur Errichtung von Fachhochschulen. Die konkrete gesetzliche Ausgestaltung oblag den Ländern. NRW war eines der ersten Bundesländer, welches ein Gesetz über FHs in NRW (FHG) verabschiedet hat, gefolgt, im Zeitraum von einem Jahr, vom Gesetz zur Errichtung der FHs (FHEG). Dem folgte das Gesetz zur Errichtung von Gesamthochschulen (GHEG). Das ursprüngliche Forschungsanliegen lag darin, anhand des Abkommens und der Gesetze den Bildungsauftrag der FHs zu bestimmen. Anhand des Bildungsauftrages hätten Faktoren abgeleitet werden können, die einen Erfolg möglicherweise messbar gemacht hätten. Der Erfolg wurde dabei unter den Gesichtspunkten des Neo-Institutionalismus als Anspruch auf Legitimität von Institutionen abgeleitet. Allerdings musste als erstes Teilergebnis der Arbeit festgestellt werden, dass weder das Abkommen noch die Gesetze einen Bildungsauftrag der Fachhochschulen definiert haben. Das Abkommen der Ministerpräsidenten war der kleinste gemeinsame Nenner der Länder, alle weiteren Schritte sollten in den Landesgesetzen festgeschrieben

werden. Die folgenden Gesetze, das FHG und das FHEG, machten die Ingenieurschulen und sonstigen Höheren Schulen zwar zu Hochschulen, aber überdies unterschieden sich die neuen Institutionen kaum in ihrer inhaltlichen Ausrichtung von den Vorgängereinrichtungen. Möglicherweise lag es daran, dass die FHs nicht als eine langfristige Einrichtung in der deutschen Hochschullandschaft vorgesehen waren, sondern nur ein Übergangsmodell zur Gesamthochschule bilden sollten, wie es zumindest in NRW geplant war. Dabei wurde allerdings die Gesamthochschule zur kurzfristigen Einrichtung, und die Fachhochschulen etablierten sich als zweite Säule im binären Hochschulsystem neben den Universitäten. Die Gesamthochschulen waren eine flüchtige Erscheinung in der Hochschulgeschichte, die dennoch das Fachhochschulmodell prägten. Dadurch wurde den NRW-Fachhochschulen allerdings kein Bildungsauftrag in die Wiege gelegt, sondern ihr Auflösungsauftrag, den sie selbst auszuführen hatten, wie gezeigt werden konnte (vgl. Kapitel 3). Die eigenen Versuche von FH-Vertretern, einen Bildungsauftrag nach der Gründung zu formulieren, scheiterten. Sie scheiterten an den unmittelbaren Herausforderungen des Hochschulalltages, der neu geregelt werden musste und schnell bestimmt war durch Defizite in der Personal-, Mittel- und Raumausstattung sowie der Überleitung der vorherigen Lehrer zu Professoren. Die ersten Auswertungen der Interviews mit den Gründungsrektoren haben das erste Teilergebnis bestätigt. Gefragt nach dem Bildungsauftrag wurde, wenn überhaupt, der Bildungsauftrag der Vorgängereinrichtungen benannt oder die historischen Entwicklungen, die den FHs vorangegangen sind, zusammengefasst. Einzelne Gründungsrektoren bestätigten, dass kein Bildungsauftrag vorlag und alle Versuche der FHs, gemeinsam mit den Universitäten einen Bildungsauftrag festzulegen, gescheitert seien. Einhellig fiel die Meinung der Gründungsrektoren über den aufgrund der zu großen assoziativen Nähe zum Schulbereich und dem mangelnden Bekanntheitsgrad im internationalen Hochschulbereich als nachteilig empfundenen Namen Fachhochschule aus. Ebenfalls nachteilig wurde ein Grad an informeller Diskriminierung empfunden, der sich in einer Rückstufung gegenüber den Universitäten äußerte. Dafür wurden Beispiele gesellschaftlicher sowie politischer Wahrnehmung benannt, aber auch die Erschwernisse, mit denen sich FH-Absolventen konfrontiert sahen, falls sie nach dem FH-Diplom einen zweiten Abschluss an der Universität anstrebten. Dagegen spielten Forschung an FHs sowie Ambitionen, ein eigenes Promotionsrecht zu erlangen, in der Gründungsphase keine ausschlaggebende Rolle. Die

Auswertungen des Abkommens, der Gesetzestexte sowie der Interviews mit den Gründungsrektoren haben ergeben, dass aus der Anfangsphase der Fachhochschulen kein allgemeiner Bildungsauftrag formuliert wurde, der einer Überprüfung unter Erfolgsaspekten der neuen Hochschulart standgehalten hätte.

Daher wurde in einem nächsten Schritt ein neuer Versuch unternommen, überprüfbare Erfolgsfaktoren zu bestimmen. Hierfür wurden Leistungen sowie Forderungen der Fachhochschulen überprüft und analysiert. In den regelmäßigen Publikationen des Wissenschaftsrats wurden die Fachhochschulen in einigen Punkten gelobt, wie beispielsweise die steigenden Studierendenzahlen an FHs, und hinsichtlich einiger Aspekte kritisiert, wie bei der stetigen Verschlechterung der Betreuungsrelationen an FHs. Allerdings konnte gezeigt werden, dass die jeweils aufgeführten Punkte in der Regel nicht auf einen Erfolg oder ein Scheitern der Fachhochschulen zurückgeführt werden können. Die zunehmenden Studierendenzahlen entsprechen einem bundesweiten Trend der letzten Jahrzehnte, dennoch sind die Mittel für Bildung nicht proportional mit zunehmenden Studierendenzahlen angestiegen. Daher ist eine Verschlechterung der Betreuungsrelation auf eine grundsätzlich ungenügende Finanzierung im Hochschulbereich zurückzuführen, um zwei Beispiele anzuführen.

Als nächster Punkt wurden die Forderungen der Fachhochschulen eruiert, um zu prüfen, inwiefern diese umgesetzt wurden. Dies kann gegebenenfalls über den Erfolg oder Misserfolg der Institution entscheiden. Protokolle und Stellungnahmen der Fachhochschulkonferenz (FRK) bildeten hierfür eine wichtige Quelle. Es konnte gezeigt werden, dass von den zahlreichen Forderungen nur der geringste Anteil letztendlich von den Fachhochschulen abhing. Die laufbahn- und besoldungsrechtliche Gleichstellung der FH-Absolventen mit den Universitäten oder geregelte Promotionsmöglichkeiten für FH-Absolventen konnten nicht ohne politische Unterstützung und gegen eine mangelnde Bereitschaft seitens der Universitäten umgesetzt werden. Andere Forderungen wie der Titel „Professor“ als Amtsbezeichnung und zunehmende Attraktivität des Studienangebots für Abiturienten konnten dagegen umgesetzt werden. Dennoch können aus den Forderungen der FRK keine allgemeingültigen Erfolgsfaktoren abgeleitet werden, die eine Annäherung an die Frage des Erfolges oder Scheiterns ermöglichen. Daher bleibt der scheinbare Widerspruch zunächst bestehen. Die Fachhochschulen gelten in der öffentlichen

Wahrnehmung als ein Erfolgsmodell, sie werden von der Wirtschaft bestärkt und von der Politik gefeiert. Dennoch kann zunächst nicht explizit benannt werden, was konkret genau den Erfolg der Fachhochschulen ausmacht.

Im zweiten Teil der Arbeit sollte dieser scheinbare Widerspruch anhand der Überprüfung der ersten Hypothese aufgehoben werden: Die Einebnung von Differenzen zu den Universitäten, die durch eine Statusangleichung seitens der Fachhochschulen motiviert ist, bildet die Quelle für den Erfolg der Fachhochschulen. Damit wurde der Frage nachgegangen, inwiefern Statusaspekte bzw. ein Minderwertigkeitskomplex bei Fachhochschulangehörigen, vor allem gegenüber Universitätsvertretern, dazu führen, dass zunehmend Universitätsfelder besetzt werden, die eine Einebnung zwischen den beiden Hochschularten hervorbringen.²⁴⁰ Statushierarchien zeichnen den Hochschulbereich aus. Ganz gleich, ob es dabei um ein Herabblicken der Philologen auf einfache Lehrer handelt (vgl. Dahrendorf 1968: 129) oder darum dass Professoren-Kollegen „die satanische Gemeinsamkeit [haben], göttliche Differenzen zwischen sich und anderen zu sehen“ (Hörisch 2006: 64). Im Rahmen einer Studie zum Berufsbild der Professoren wird angemerkt:

"Der Universitätsprofessor strotzt vor Arroganz und Selbstwertgefühl. Zweifel am eigenen Tun sind ihm ebenso fremd wie er Kritik von außen an sich heranläßt. Er hat es geschafft. Er ist die Spitze. Er will sich verwirklichen. Was ihm dabei nicht in den Kram paßt, wird als Störung und Behinderung der Freiheit der Wissenschaft empfunden." (Steinheimer 1995: 78)

Die Statusaspekte, welche beide Hochschularten voneinander trennen, basieren vor allem auf dem Anspruch der Universitäten, als einzige Hochschule für den wissenschaftlichen Nachwuchs zuständig zu sein. Daher obliegt ihnen allein das Promotionsrecht. Über diesen „Corpsgeist“ (vgl. Bourdieu 1992: 111) reproduziert sich eine akademische Gruppe und eine damit verbundene Machtstruktur:

„Diese Macht über die Reproduktionsinstanzen der universitären Körperschaft sichert ihren Inhabern eine statuarische Autorität, eine Art Funktionsattribut, das weitaus stärker mit der Stellung innerhalb der Hierarchie zusammenhängt als mit außergewöhnlichen Eigenschaften der Person oder deren Werken.“ (Ebd.: 149)

FH-Professoren haben während ihrer akademischen Ausbildung (Studium und Promotion) eine entsprechende Hochschulsozialisation erfahren, die stark von universitären Strukturen geprägt ist. Die erste Hypothese orientiert sich an der Gruppe FH-Vertreter, für die eine

²⁴⁰ Die Statusfrage wurde bei Diskussionen zur Fachhochschule bisher vernachlässigt, bzw. „unterdrückt“ (Benedikt 1998).

„ausstehende Anerkennung kein Motivationsverlust, sondern größere Anstrengung“ hervorruft - mit dem finalen Ziel, dass „Klempner [das] Promotionsrecht bekommen“ (Becker 1996: 68). Zur Überprüfung der Hypothese wurden zunächst die Dimensionen der Differenzen zwischen den beiden Hochschularten bestimmt. Dabei handelt es sich um die Punkte „Titel“, „Wirkungsgrad“ und „Arbeitskraft“. Ergebnis war, dass die Forschungsaktivitäten einer Hochschule den zentralen Punkt für Reputation der Institution darstellen und daran dementsprechende Statusaspekte gekoppelt sind. Anders formuliert: Ohne Forschung werden Fachhochschulen nicht die gewünschte Statusanhebung erfahren und die Gleichwertigkeit der Hochschularten ist damit weiterhin formal gegeben, die Fachhochschulen aber in der Wahrnehmung der Gesellschaft, Politik und der Universitäten auch künftig von zweitklassigem Ansehen: "Natürlich hat die Forderung nach Forschung an Fachhochschulen auch etwas mit Standesinteressen und Prestigedenken von Hochschullehrern zu tun." (v. Rotenhan 1980: 78)

Die Auswertungen der Experteninterviews mit den Präsidenten bestätigen die Hypothese auf unterschiedlichen Ebenen. Zunächst werden die Universitäten als relevante Referenzgruppe für Fachhochschulen bestätigt, unter anderem aufgrund der eigenen Hochschulsozialisation an Universitäten. Es wird ebenfalls die Wahrnehmung einer Statusdifferenz seitens der befragten FH-Vertreter festgestellt, die sich bei der Politik, Gesellschaft und Drittmittelgebern äußert. Die Bedeutung von Forschung an Fachhochschulen wird über die mangelnde Bereitschaft der Universitäten zu einem kooperativen Promotionsverfahren thematisiert. Heterogen ist dagegen das Meinungsbild in Bezug auf die aktuelle Situation der Fachhochschulen. Manche Präsidenten stellen einen Minderwertigkeitskomplex gegenüber den Universitäten bei ihren Kollegen fest. Andere dagegen sehen den einzigen Unterschied zu den Universitäten im mangelnden Promotionsrecht und prophezeien, dass sobald das Promotionsrecht den FHs zugesprochen wird, es für Studierende keinen Grund mehr gebe an die Universität zu gehen. Unabhängig von der Heterogenität dieses Meinungsbildes wird offensichtlich, dass die Mehrheit der befragten FH-Präsidenten eine Annäherung der beiden Hochschularten begrüßt und eine solche Entwicklung unterstützt. Damit zeigt sich, dass die Annäherung der Hochschularten von FH-Vertretern betrieben wird und nicht von anderen gesellschaftlichen, politischen oder studentischen Gruppen:

"Das unter dem Stichwort 'academic drift' beschriebene Phänomen von Angleichungsbemühungen und Imitationsversuchen des nicht-universitären Hochschulsektors an die Universitäten wird sicherlich am ehesten durch Aspirationen ihres Lehrkörpers gefördert." (Enders 1995: 194)

Die anschließende Teilauswertung der Polaritätsprofile bestätigte die Aussagen der Experteninterviews sowie die Heterogenität im Meinungsbild. Weitere Themenfelder in der Auswertung der Experteninterviews waren der Name „Fachhochschule“ und der Bildungsauftrag aus heutiger Sicht. Hier hat sich gezeigt, dass die FH-Präsidenten bis heute nicht mit der Bezeichnung Fachhochschule ausgesöhnt sind. Der Name wird als ein Handicap empfunden, auch unter dem Aspekt der internationalen Anerkennung. Ein alternativer Name wird, wie es bereits in der Gründungszeit der Fall war, nicht benannt. Dagegen zeichnet sich eine Tendenz ab, den Namen Fachhochschule abzulegen und den Namen Hochschule anzunehmen, unabhängig davon, dass es sich dabei um einen Sammelbegriff, der alle Hochschularten umfasst, handelt.²⁴¹ Die befragten FH-Präsidenten präferieren für ihre Institution die Bezeichnung Universität. Dies zeigt die Schwierigkeit der FHs, sich auch 40 Jahr nach ihrer Entstehung mit ihrem Namen zu identifizieren. Es herrscht zudem die Meinung vor, dass der Name ein Qualitätsmerkmal sei. Diese Ansicht spiegelt sich allerdings nur in einer Minderheitenmeinung wider. Kontroverser sind dagegen die Ergebnisse bei der Frage nach dem Bildungsauftrag der Fachhochschulen aus der heutigen Sicht. Hier reicht das Meinungsspektrum von der Ansicht, dass der Bildungsauftrag dem der Universitäten entspreche, bis zur klaren Ausrichtung am Berufs- und Praxisbezug. Die zweiten Teilergebnisse der Polaritätsprofile zeichnen an dieser Stelle ein etwas anderes Bild. Die Gruppe der Präsidenten sieht alleine die FHs im Feld „universitär“ gegenüber allen anderen Gruppen, die FHs in der Tendenz als „verschult“ einschätzen. Damit zeigt sich, dass die Führungsebene nicht grundsätzlich die Meinung der Kollegen in den Fakultäten widerspiegelt. Es kann festgestellt werden, dass die Aufhebung der Differenzen zwischen den beiden Hochschularten eine Statusanhebung für Fachhochschulen nach sich zieht. Diese Statusanhebung kann Motivation und Antrieb sein, um die Aufhebung der Differenzen immer weiter zu betreiben. Dafür müssen nicht alle FH-Vertreter eine Haltung teilen, es reicht aus, wenn eine Gruppe Impulsgeber ist und darüber zunehmend die Unterschiede aufgehoben werden. Dieses Ergebnis führt zur zweiten Hypothese dieser Arbeit: Der

²⁴¹ Die drei FH-Neugründungen in NRW 2010 heißen nicht mehr Fachhochschule sondern sogleich Hochschule.

wachsende Erfolg der Fachhochschulen – besonders im Kontext der Bologna-Reform rechtfertigt die Forderungen der Fachhochschulen nach Einebnung der Differenzen zu den Universitäten und reduziert die Unterschiede der beiden Hochschularten deutlich sichtbar. Für die Überprüfung dieser Hypothese sind die Entwicklungen der deutschen Hochschullandschaft im Kontext der Bologna-Reform relevant. Zunächst wurde gezeigt, dass eines der Bologna-Ziele in der verstärkten Differenzierung der europäischen Hochschulsysteme lag. Die Umsetzung der Bologna-Reform in Deutschland zog dagegen eine verstärkte Aufhebung der Differenzierung zwischen den Hochschularten nach sich. Bisherige Unterscheidungsmerkmale zwischen den Hochschularten, wie Studiendauer, Studienabschlüsse oder laufbahnrechtliche Bestimmungen für den öffentlichen Dienst, haben ihre Gültigkeit verloren. Die Bologna-Reform hat den Fachhochschulen eine Statusanhebung ermöglicht. Die zweiten Auswertungen der Experteninterviews mit den FH-Präsidenten haben zum Ergebnis, dass die Vertreter der Hochschulleitung ihre Institutionen mehrheitlich als Bologna-Gewinner beurteilen. Der damit verbundene Verlust an Profilelementen²⁴² wird nur vereinzelt kritisch wahrgenommen. Die Mehrheit sieht in der Aufwertung, die sich durch die Bologna-Reform ergeben hat, eine steigende Notwendigkeit, eine noch stärkere Aufwertung zu erzielen. Dies kann weiterhin nur über eine Aufhebung der Unterschiede zwischen den Hochschulen erfolgen. Dabei stellt sich schnell heraus, dass alle verbleibenden Unterscheidungsmerkmale weiterhin am Themenfeld Forschung ausgerichtet sind:

„Die Grenze zwischen Fachhochschulen und Universitäten war durch exklusive Zuordnung der Forschung zu den Universitäten, Länge der Studienprogramme, die Abschlüsse und deren laufbahnrechtliche Bedeutung und die Besoldung des Personals zementiert, was aber einen allmählichen upgrading-Prozess der Fachhochschulen – verbunden mit wachsenden Ansprüchen – nicht verhindern konnte.“ (Hornbostel 2008: 256)

Die Forschungsambitionen von FH-Vertretern haben zwar, wie gezeigt werden konnte, in der Gründungsphase nur eine geringe Rolle gespielt, allerdings haben sich diese Ambitionen in den letzten Jahren immer stärker herausgebildet. Der Wunsch nach mehr

²⁴² Die strikte Vorgabe vom Ministerium in NRW, alle Bachelor ausschließlich auf 6 Semester zu begrenzen, hat bei den Fachhochschulen hauptsächlich dazu geführt den Praxisanteil, das Praxissemester, stark zu reduzieren. Wobei dieses Problem auch alle anderen Bundesländer betrifft und dazu geführt hat, dass der Praxisanteil im Studium gekürzt wurde (vgl. Banscherus/Gulbins/Himpele/Staack 2009: 47).

Forschungsmöglichkeiten war bereits vor der Bologna-Reform vorhanden,²⁴³ nach der Bologna-Reform hat dieser allerdings einen weiteren Auftrieb erfahren. Die dritte Auswertung der Polaritätsprofile zeigt, dass die Gruppe der Präsidenten mit Abstand am deutlichsten die FHs als Bologna-Gewinner einschätzt. Alle anderen Gruppen sehen die FHs ebenfalls als Bologna-Gewinner, aber mit weitaus weniger deutlicher Tendenz, als es bei den Präsidenten der Fall ist. Ein weiteres Ergebnis der Polaritätsprofile lautet, dass die große Mehrheit der Vergleichsgruppen die Fachhochschulen tendenziell als „forschungsschwach“ einschätzt. In diesem Punkt herrscht Einigkeit zwischen den Beurteilungen der Präsidenten und denen der Fakultätsvertreter, zumindest bei der Auswertung der Polaritätsprofile. Die Gründungsrektoren sehen dagegen die FHs eindeutig als „forschungsstark“ an. Die Interviewauswertungen demonstrieren allerdings ausdrücklich die zunehmende Bedeutung der Forschung für die Fachhochschulen. Forschungsaktivitäten werden als ein Profilelement der FHs eingefordert, alles andere würde als ein Rückschritt empfunden werden und die FHs konkurrenzunfähig machen. Mit dieser Forderung geht der Dreisatz einher: Weniger SWS, mehr Mittelbau und das Promotionsrecht, zumindest partiell. Es konnte ebenfalls gezeigt werden, dass das von Politik und Wissenschaftsrat präferierte Modell eines kooperativen Promotionsverfahrens aus Sicht der FH-Vertreter nicht praktikabel ist. Hier ist der Widerstand der Universitäten zu groß. Der stetige Wunsch der NRW-Politik nach „größere[r] Beweglichkeit auf der Seite der Universitäten“ (Brunn 1997: 15) blieb bisher ungehört. Ein kooperatives Promotionsabkommen zwischen einer NRW-Universität und einer NRW-Fachhochschule ist bisher nicht zu Stande gekommen. Dieser Status quo wird von den befragten FH-Präsidenten als unbefriedigend empfunden. Dennoch lässt sich diese Diskussion nicht führen, ohne einen Blick auf die Entwicklung der Promotionen mit einem FH-Abschluss zu werfen (Abbildung 28). Die Zahlen belegen zwischen 1997 und 2008 eine Steigerung in diesem Bereich (von 109 auf 570). Die Promotionen mit FH-Abschluss nehmen aber im Vergleich zu der Gesamtzahl an Promotionen nur einen geringen Anteil ein (Anstieg von 0,15 % auf 0,78 %).

²⁴³„So sind es denn allein die ungünstigen Rahmenbedingungen (überhöhtes Deputat, fehlende Forschungsfreiemester, dürftige sachliche und personelle Ausstattung, mangelnde Bereitschaft staatlicher Stellen zur Förderung anwendungsbezogener Forschungsvorhaben usw.), die bislang verhindert haben, daß die Forschung an den Fachhochschulen den Stellenwert wie an den Universitäten einnimmt.“ (Brühl 1986: 14 f.).

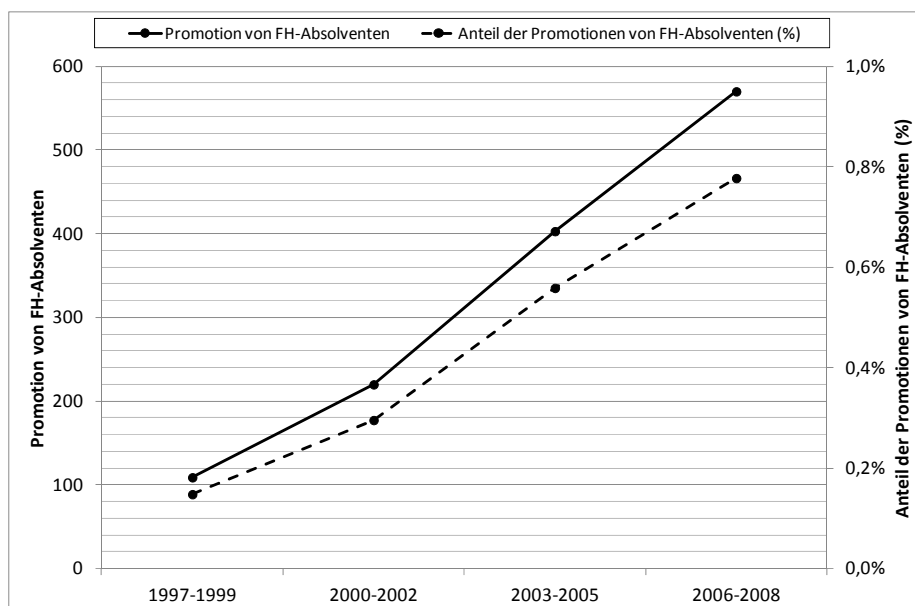


Abbildung 28. Entwicklung der Promotionen mit FH-Abschluss in Deutschland sowie Entwicklung des prozentualen Anteils an der Gesamtzahl der Promotionen in Deutschland (HRK 2008; Statistisches Bundesamt 2011).

Die Entwicklungen im Forschungsbereich an FHs lassen sich jedoch nicht leugnen, so hat bspw. die FH Eberswalde als erste FH in Deutschland eine Forschungsprofessur besetzt (Wiarda 2009b). Eine internationale Studie belegt dagegen:

"Die Forschungsaktivitäten der Fachhochschulprofessoren sind jedoch wenig im Vergleich dazu, dass drei Viertel der Dozenten an britischen polytechnics und an schwedischen Hochschulen ohne Promotionsrecht in Forschungsprojekten tätig sind." (Enders 2001: 173)

Diese Einschätzung wird ebenfalls vom WR geteilt: „Insgesamt ist die Forschungsintensität an Fachhochschulen vergleichsweise gering, hat sich aber in den letzten Jahren, erheblich ausgeweitet.“ (Einhäupl 2005: 36) Demzufolge spielt der Statusaspekt bei den Forschungsambitionen weiterhin eine große Rolle. Wie der internationale Vergleich zeigt, ist die Forschung an Institutionen auch ohne das Promotionsrecht in ausgeprägter Form möglich. Statistisch gesehen spielt die tatsächliche Forschungsleistung an Fachhochschulen gegenüber ihrer Selbsteinschätzung eine geringere Rolle. Allerdings bilden die international vergleichbaren Institutionen nicht den Referenzrahmen für Fachhochschulen, sondern weiterhin die Universitäten, wie es aus folgendem Zitat hervorgeht: „Viele sagen, die RWTH Aachen ist im Grunde genauso eine Fachhochschule, wie wir uns eine exzellente Fachhochschule vorstellen.“ (FH3.P) Ein Blick auf die Drittmittelstatistiken (Abbildung 29) offenbart allerdings gravierende Unterschiede zwischen den beiden Hochschularten. Im Jahr betrugen die durchschnittlichen Drittmittel pro Professor an Fachhochschulen 15070 Euro

und an Universitäten 197790 Euro. Bei den Ingenieurwissenschaften sind die Unterschiede noch größer: 18630 Euro an FHs gegen 402660 Euro an Universitäten (Statistisches Bundesamt 2011: 41).

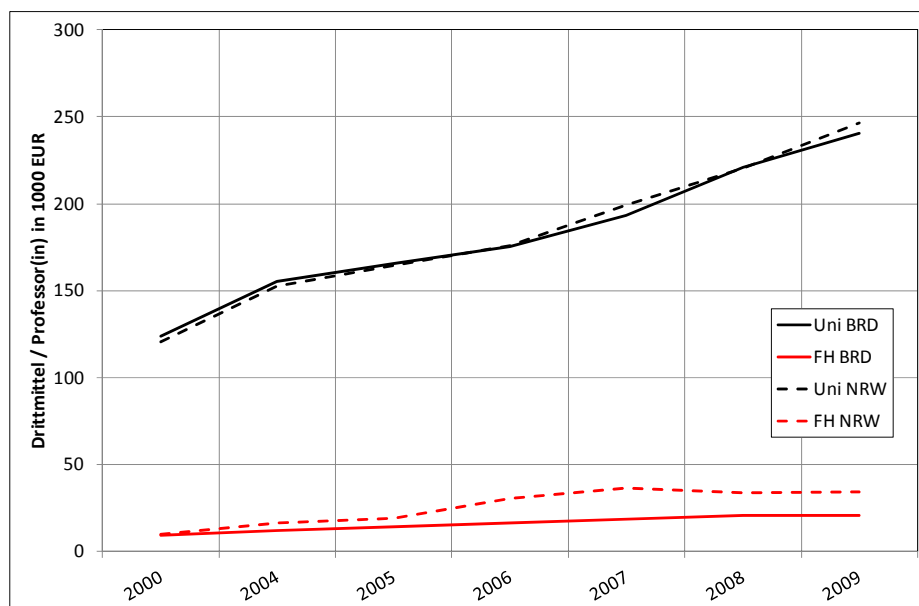


Abbildung 29: Drittmittel pro Professor an Universitäten und Fachhochschulen in 1000 EUR. Eigene Darstellung nach Angaben des Statistischen Bundesamtes.

Mit den Drittmitteln verhält es sich somit wie mit den Promotionen von FH-Absolventen: die Tendenz ist steigend, aber im Vergleich zu den Universitäten immer noch nicht von einer konkurrenzfähigen Relevanz.

Demzufolge konnte die zweite Hypothese dieser Arbeit geprüft und bestätigt werden. Aber was bedeutet dies für die zukünftige Ausrichtung der Fachhochschulen?

Zur Beantwortung dieser Frage wurden zunächst die Entwicklungsoptionen der Hochschularten aufgezeigt. Aus Sicht der befragten Präsidenten lässt sich eine klare Tendenz zur Aufhebung des binären Systems festmachen. Damit würde ein Ansatz der Konvergenz bevorzugt werden, was viele FH-Präsidenten in NRW bereits seit längerer Zeit für ihre Hochschulen in Anspruch nehmen:

"In wenigen Jahren wird unsere Hochschullandschaft nicht mehr ein binäres System darstellen, sondern aus Hochschulen bestehen, die auf hohe wissenschaftliche Standards in Lehre und Forschung ebenso verpflichtet sind wie auf Berufsbefähigung durch Lehre und die Bereitstellung von praxisnahen Konzepten und Lösungen durch Forschung und Entwicklung. An die Stelle der Abgrenzung der Hochschularten werden individuelle Gewichtungen dieser Profilelemente aller Hochschulen treten." (Metzner/Niederdröck 2001: 5).

Müller-Bölling geht bereits 1996 davon aus, dass die unterschiedlichen Aufgabenstellungen zwischen Universitäten und Fachhochschulen nicht voneinander abgrenzbar und politisch nicht umsetzbar seien (Müller-Bölling 1996: 70). Der WR prophezeit ebenfalls die zunehmende Bedeutungslosigkeit der binären Typenunterscheidung (WR 2006a: 41). Wenige Jahre später geht der WR sogar einen Schritt weiter und sieht nicht nur eine Annäherung der beiden Hochschularten, sondern ebenfalls eine Ausdifferenzierung innerhalb der beiden Hochschultypen:

„In den mehr als vier Jahrzehnten, die seit der Gründung der Fachhochschulen vergangen sind, erweiterte sich das Funktions- und Anforderungsspektrum des Hochschultyps Fachhochschule erheblich. Diese Entwicklung ist Teil einer Konvergenzbewegung, in der sich in bestimmten Bereichen die Leistungsprofile von Fachhochschulen denen von Universitäten annähern. Parallel dazu hat eine Ausdifferenzierung sowohl im Sektor der Universitäten als auch im Bereich der Fachhochschulen stattgefunden, durch die die herkömmliche Unterscheidung zwischen den beiden Hochschularten in manchen Aspekten von der Realität mittlerweile überholt wurde.“ (WR 2010a: 5)

Der WR spricht in diesem Zusammenhang von einer strukturellen Differenzierung. Die Schwierigkeit dieser Diskussion zeigt sich unter anderem bei einem Positionspapier der HRK. Zunächst heißt es: „Die Aufgaben der Hochschulen müssen inhaltlich und formal nicht im Sinne einer Konvergenz, sondern der Diversifikation der Hochschulen definiert und erfüllt werden.“ (HRK 1997: 5) Nur eine Seite später wird festgestellt: „[...] eine scharfe Trennung von Grundlagen- und angewandter Forschung [ist] schwierig, sind die Grenzen zwischen Erkenntnis- und anwendungsorientierter Grundlagen- sowie produktorientierter Anwendungsforschung fließend“ (ebd.: 7). Problematisch gestaltet sich ebenfalls die Selbstpositionierung der Fachhochschulen. So wird einerseits eine neue Typendifferenzierung bei den Hochschulen gefordert und andererseits soll diese neue Typologie jedes Jahr neu bestimmt werden (vgl. Klockner 2005: 84). Wie dies geschehen soll und wem es obliegt, die Typen festzulegen wird allerdings nicht weiter thematisiert. Die Vorschläge zur Differenzierung der beiden Hochschularten sind vielfältig,²⁴⁴ allerdings könnte sich bei den meisten Vorschlägen die Umsetzung als schwierig erweisen:

"Die Aufgabe der Universität besteht primär darin, den Erkenntnisfortschritt durch Forschung zu befördern und gemäß dieser Funktion auszubilden. In dieser Einstellung qualifiziert sie nicht nur ihren eigenen Nachwuchs, sondern den der in der wissenschaftlichen Methodik und

²⁴⁴ Ein weiterer Vorschlag lautet die Ausdifferenzierung über den Posten der Professoren zu bestimmen, indem Positionen für Teaching Professuren vergeben werden. Die Umsetzung und der Umfang werden allerdings nicht weiter bestimmt (vgl. Pasternack 2009: 60, 63).

einen entsprechenden Forschungshabitus fundierten Professionen. Alles andere sollte in funktionaler Differenzierung den Fachhochschulen zugewiesen werden." (Oevermann 2005: 43)

Damit würden voraussichtlich 90 % der Studienplätze von Universitäten an Fachhochschulen abwandern.²⁴⁵ Es bleibt unklar, ob Oevermann diese Konsequenz mit seinem Differenzierungsansatz im Sinn hatte, denn das Votum der Studierenden lautet in der großen Mehrzahl: mehr Praxis, weniger Theorie und kürzere Studienzeiten (Bloch 2004: 50). Die Fachhochschulen könnten die Wünsche der Studierenden problemlos erfüllen, es scheitert allerdings an der von Fachhochschulen empfundenen Notwendigkeit, mit den Universitäten konkurrieren zu wollen. Dabei entspricht der FH-Bachelor erwiesenermaßen eher den Anforderungen der Employability als es beim Bachelor der Universitäten der Fall ist. Dennoch haben FHs den Anspruch auf der Masterebene „etwas den Uni-gleichwertiges anbieten“ (Berthold 2009: 27 f.) zu können. Das Bestreben der Fachhochschulen, obwohl dies nicht von allen befragten FH-Vertretern unterstützt wird, die Unterscheidungsmerkmale zwischen den Hochschularten aufzuheben, würde eine direkte Konkurrenzsituation mit den Universitäten nach sich ziehen. Dieser Umstand wird von einer Mehrheit der Präsidenten begrüßt, obwohl diese Entwicklung die Konsequenz hätte, dass die meisten Fachhochschulen „statt [zu] einer ehrenwerten Fachhochschule, zu einer fünftrangigen Universität“ abgestuft würden (Kreckel 2004b: 142). Dabei besteht das Problem, dass eine Konkurrenzsituation nur seitens der Fachhochschulen angenommen wird. Obwohl dieser Bereich kaum erforscht ist, gibt es eine Studie, die die Wettbewerbssituation von Universitäten untersucht hat. Eines der Ergebnisse lautet, dass Universitäten Fachhochschulen „faktisch kaum“ als Konkurrenten wahrnehmen (vgl. Krücken 2008: 168).²⁴⁶

Unabhängig vom Streben der Fachhochschulen, das binäre Hochschulsystem im Sinne einer zunehmenden Konvergenz aufzuheben, muss die Frage gestellt werden, inwiefern dieses Streben für die Hochschullandschaft als sinnvoll ist zu erachten. Im Sinne einer zunehmend differenzierten Gesellschaft wäre ein differenziertes Hochschulsystem durchaus

²⁴⁵ „Aus langjährigen, wiederholten Untersuchungen der HIS GmbH wird belegt, dass mehr als 80 % der Studierenden auch in Universitäten eine hochqualifizierte Berufsausbildung erwarten und dass der Anteil derjenigen, die Bildung durch Forschung von den Hochschulen erwarten, sich auf maximal 10 % beläuft“ (Lange 2005: 17 f.).

²⁴⁶ An dieser Studie haben sich 14 NRW-Universitäten, Akkreditierungsagenturen und weitere Hochschulorganisationen beteiligt (vgl. Krücken 2008: 167).

erhaltenswert. Eine Erhebung von McKinsey kommt zu dem Schluss, dass Bildung ein differenziertes System braucht (McKinsey 2008: 51). Differenzierung wird seitens der HRK als eine Stärke des deutschen Bildungssystems angesehen (HRK 1996: 23). Wachstum wird über eine Ausdifferenzierung generiert (Hornbostel 2008: 254). Für die Gruppe der Bildungsaufsteiger ist ein binäres Hochschulsystem vorteilhafter:²⁴⁷

"Wer ungleiche Bildungschancen langfristig effektiv abbauen will, der täte gut daran, den tertiären Sektor ausdifferenzieren und vor allem einen breiten Grundstock an Fachhochschulen bereitzustellen, auch für Medienkompetenz, Organisation, Kulturarbeit, Rechtspflege, Gesundheit. Dazu bedarf es politischer Kraft und den Mut, die Gleichstellungsambitionen der Lehrenden an Fachhochschulen ebenso zu frustrieren wie den Geiz der Universitätsprofessoren, die seit Jahren nicht bereit sind, zugunsten des Ausbaus von Fachhochschulen auf Geld für Universitäten zu verzichten." (Eßbach 2009: 24)

Es sprechen daher einige Gründe dafür, das bisherige binäre System beizubehalten, solange Statusaspekte bei der Diskussion außen vor gelassen werden: "Wachstum ohne Differenzierung ist pathologisch. Wer darin nur eine böse Hierarchisierung sieht, verwechselt Statusinteressen von Hochschullehrern mit den Bildungsinteressen von Unterschichten." (Eßbach 2009: 24) Unabhängig davon würde die Aufhebung des binären Hochschulsystems eine Konkurrenzsituation, wie sie von einigen FH-Vertretern gewünscht wird, begünstigen. Allerdings würde dies nicht zu einer neuen Differenzierung zwischen den Hochschulen führen. Da sich Hochschulen unter Wettbewerbsdruck risikoavers verhalten, d. h. erfolgreiche Hochschulen imitiert werden (vgl. Enders 2010: 451). Dies entspricht ebenfalls einer Erkenntnis im Kontext des Neo-Institutionalismus, die besagt, dass Konkurrenz die Wahrnehmung von Ähnlichkeiten voraussetze sowie vorantreibe (vgl. Hasse/Krücken 2005: 58). Und in einem weiteren Punkt heißt es in diesem Kontext, könne zusätzlicher Wettbewerb nicht automatisch Defizite in gesellschaftlichen Bereichen beheben, die als krisenhaft gelten (vgl. ebd.: 61). Darüber hinaus können weitere Aspekte des Neo-Institutionalismus im Rahmen dieser Arbeit bestätigt werden. Dazu soll noch einmal die theoretische Ausrichtung dieses Ansatzes aufgeführt werden:

„Die Analyse von Praktiken oder Strukturelementen, die sich im Prozess der Institutionalisierung befinden und die bereits einen relativ hohen Institutionalisierungsgrad aufweisen. Hier bietet sich die neoinstitutionalistische Organisationstheorie an, um

²⁴⁷ Ein Punkt, der allerdings von beiden Hochschularten nicht im ausreichenden Maße verfolgt wurde: "Insgesamt muss aus Sicht der beruflichen Bildung aber gefragt werden, ob die HS bereits ihren Beitrag angemessen erfüllt haben, um qualifizierten Berufstätigen ein Studium zu ermöglichen bzw. entsprechend attraktive Angebote zu unterbreiten." (WR 2006b: 48).

Untersuchungen über die Bestimmungsfaktoren der zunehmenden Homogenität der Organisationen in einem organisationalen Feld durchzuführen. Dabei erscheint insbesondere die Beantwortung der Frage interessant, in welcher Weise Faktoren wie Unsicherheit, Grad der Professionalisierung oder Einfluss des Staates in einem Feld die Konformitätsneigung von Organisationen beeinflussen.“ (Walgenbach/Meyer 2008: 117)

Fachhochschulen haben nach 40 Jahren einen hohen Institutionalisierungsgrad im organisationalen Feld der Hochschulen erreicht. Es konnte gezeigt werden, dass der mangelnde Bildungsauftrag einen Unsicherheitsfaktor in der Entwicklung der Fachhochschulen ausgemacht hat, der sich bis heute darin äußert, dass das Profil der Fachhochschulen weiterhin von FH-Vertretern unterschiedlich eingeschätzt wird. Der Grad der Professionalisierung spiegelt sich in der Profession der Professoren wieder, die aufgrund ihrer Hochschulsozialisation bekannte Universitätsstrukturen über eine Angleichung der Differenzierungsmerkmale der beiden Hochschularten, generieren. Der Einfluss des Staates auf Bundes- und Landesebene sowie weiterer Referenzgruppen wie die Gesellschaft und andere hochschulnahe Einrichtungen konnte ebenfalls für den Selbstverortungsprozess der FHs belegt werden. Die Strukturangleichung der Organisationen (Isomorphie) erfolgt demzufolge im Kontext des Neo-Institutionalismus über alle drei Mechanismen²⁴⁸: Erstens durch „Zwang“, der durch staatliche Vorgaben bedingt ist. Alle Hochschulen unterliegen gleichem Hochschulrecht, womit Strukturangleichungen vorgezeichnet sind. Zweitens durch „Mimesis“, die aufgrund von Unsicherheit dazu führt, dass als erfolgreich geltende Organisationen, in diesem Fall Universitäten, imitiert werden, um ebenfalls einen vergleichbaren Grad an Legitimität zu erzielen. Drittens über den normativen Druck, der hauptsächlich von den Professionen, den Professoren, erzeugt wird, da Professionen ihren Angehörigen einen Orientierungsrahmen bieten, „der normative Bindungen entfaltet“ (Hasse/Krücken 2005: 25 ff.).

Allerdings konnte diese Arbeit darüber hinaus darlegen, dass Statusaspekte bei der Frage um die Zukunft der Fachhochschulen nicht vernachlässigt werden dürfen und eine wichtige Rolle spielen, da eine soziale Position auf einem „askriptivem Wege bestimmt [wird], d.h. sie wird zugeschrieben, nicht individuell erworben“ (Kreckel 2004a: 67). Damit gilt das

²⁴⁸ Der Begriff der Isomorphie geht auf den amerikanischen Soziologen Amos Hawley zurück (vgl. Scott 2008: 152).

„Berufsprestige“ als „der gängigste Indikator für die Erforschung der Statusdimension“ (ebd.: 70).

Die Frage, inwiefern das Prinzip Fachhochschule als Erfolg oder als Scheitern ist, kann folgendermaßen beantwortet werden: Das Konzept Fachhochschule ist erfolgreich, da es sich als eine Hochschulart etabliert hat und damit einen hohen Legitimitationsgrad erreicht hat. Die Fachhochschule darf zu Recht als „eine der wenigen bildungspolitischen Innovationen der Nachkriegszeit“ tituliert werden (Hagman 2003: 31). Fachhochschulen haben sich „trotz Widrigkeiten und Diskriminierung [...] behaupten können“ (Geiger 2009: 7). Gescheitert sind sie allerdings daran, dass die formale Gleichberechtigung als Hochschulart nicht in der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Wahrnehmung vollzogen wurde. Die mangelnde Anerkennung führt zu dem Streben, die Unterscheidungsmerkmale aufzuheben, denn eine größere Annäherung zur Universität bringt die gewünschte Statusanhebung mit sich. Dies drückt sich in der Äußerung eines FH-Präsidenten aus. Sobald die letzte Differenzierung aufgehoben ist, d. h. das Promotionsrecht an Fachhochschulen vergeben wird, „dann sind wir angekommen“ (FH8.P).

Die Zukunft der Fachhochschulen wird sich über ihre Honorierung und damit über die Statusfrage entscheiden: „Fachhochschulen müssen gleichberechtigt sein, sonst ist alles in Gefahr.“ (Bühler 2009: 14) Eine tatsächliche Gleichberechtigung kann sich nur über eine auf der Grundlage der Studierendenzahl proportionierte Stimmberechtigung in allen hochschulrelevanten Organisationen äußern. Darüber hinaus muss eine politische Bevorteilung der Universitäten überdacht werden und die Universitäten selbst müssen mehr Kooperationsbereitschaft, besonders auf dem Gebiet der Promotion, demonstrieren. Unter diesen Umständen wäre es den Fachhochschulen verstärkt möglich, sich auf ein eigenes Profil zu konzentrieren: "Die Fachhochschule wird allerdings nicht zu verdrängen sein, wenn sie ihr charakteristisches Profil stärker ausprägt, anstatt es abzuschleifen." (Reumann 1985: 7) Damit wäre eine stärkere Fokussierung auf die Stärke der Fachhochschulen möglich. Für eine Profilierung ist dagegen eine Differenzierung im binären Hochschulsystem unabdingbar (vgl. Nickel/Leusing 2009: 12).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das geflügelte Wort „andersartig, aber gleichwertig“ leider nur unter formalen Aspekten seine Richtigkeit hat. Aber genau diese Gleichwertigkeit muss sich einstellen, ansonsten besteht die Gefahr, dass ein etabliertes und erfolgreiches

Hochschulsystem sich selbst aus den Angeln hebt ohne die Konsequenzen für die bildungspolitische Landschaft zu berücksichtigen. Daher sollte für die weitere Entwicklung auf diesem Gebiet ein Satz aus der Sorbonne Erklärung vom 25.05.1998 wieder an Präsenz gewinnen: „Wir schulden unseren Studenten und unserer Gesellschaft insgesamt ein Hochschulsystem, in dem ihnen die besten Möglichkeiten geboten werden, den Platz zu suchen und zu finden, für den sie am besten geeignet sind.“ (HRK 2004: 273)

11 Literaturverzeichnis

- Ackermann, Gerhard (2002): Quo vadis Universitas? Zum Profil von Universitäten und Fachhochschulen. In: Die Neue Hochschule Bd. 43, S. 28-30.
- Ackermann, Walter (1992): Hochschule ohne Forschung? Historische Anmerkungen zu manchen Spiegelfechtereien. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): Beiträge zur Hochschulforschung, München, S. 193-209.
- Allgöwer, Renate (2009): Wir wollen neue Wege eröffnen, nicht vorhandene verschließen. Stuttgarter Zeitung, 23.09.2009.
- Allmendinger, Jutta; Ebner, Christian; Nikolai, Rita (2009): Soziologische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhardt (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 47-70.
- Anders, Wolfgang (2003): Kooperative Studienmodelle an Fachhochschulen. In: Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. h.c. Dietmar von Hoyningen-Huene. Pylon, Mannheim, S. 129-141.
- Anrich, Ernst (1960): Die Idee der deutschen Universität und die Reform der deutschen Universitäten. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Anz, Christoph (2003): Qualitätssicherung an Schnittstellen - Aus der Sicht der Arbeitgeber. In: Hopbach, Achim; Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna – Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 67-72.
- Anz, Christoph (2005): Statements zur Podiumsdiskussion: Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna Prozesses. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna Prozesses. Dokumentation der 35. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises. Beiträge zu Hochschulpolitik, Bd. 03/2006, S. 86-90.
- Ash, Mitchell G. (Hg.) (1999): Mythos Humboldt: Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universität. Böhlau, Wien.
- Ash, Mitchell G. (2006): Bachelor of what, Master of whom? The Humboldt myth and historical transformations of higher education in German-speaking Europe and the US. In: European Journal of Education Bd. 41, Nr. 2., S. 245-267.
- Atrops, Johann L. (1990): Entstehen und Werden einer Hochschule. Die Fachhochschule Köln ist großjährig. Wirtschaftsverlag Bachem, Köln.
- Atteslander, Peter (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. de Gruyter, Berlin.
- Baltes, Katrin (2010): Ausbildungsunterschiede zwischen Universität und Fachhochschule. Eine Fallstudie zum hochschultypspezifischen Studierendenhabitus im Fach Betriebswirtschaftslehre. Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden.
- Banscherus, Ulf; Gulbins, Annerose; Himpele, Klemens; Staack, Sonja (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt.
- Barke, Erich (2007): Schluss mit der Salamiaktik. Das Verhältnis zwischen Universitäten und Fachhochschulen muss endlich geklärt werden. In: Forschung und Lehre, Bd. 11/2007, S. 666-668.
- Becker, Heinz (1989): Analyse offener Fragen im System der Fachhochschulen. In: Die Neue Hochschule, Bd. 2.
- Becker, Heinz (1996): Kritische Analyse des deutschen Hochschulwesens. In: Hochschulpolitische Dokumente Bochum, Fachhochschule Bochum, S. 61-78.
- Behrenbeck, Sabine (2011): Effekte der Bologna - Reform auf die Hochschultypen. In: Epping, Volker; Flämig, Christian; Grunwald, Reinhard; Heß, Jürgen; Kempen, Bernhard; Leuze, Dieter; Löwer,

- Wolfgang; Rupp, Hans-Heinrich; Schlüter, Andreas; Schuster, Hermann J. (Hg.):
Wissenschaftsrecht. Mohr Siebeck, Tübingen, Bd. 22, 2, S. 156-179.
- Berthold, Christian (2009): Das Hochschulsystem der Zukunft - Szenarien und ihre Folgen. In:
Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Quo Vadis Fachhochschule? Dokumentation der 38.
Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises. Beiträge zu Hochschulpolitik, Bd. 3, S. 21-42.
- Blaß, Georg; Petermann, Karl-Heinz (1971): Auf dem Weg zur Fachhochschule. Eine Zwischenbilanz
aus der bildungspolitischen Diskussion. Verlag Karl Heinrich Bock, Bad Honnef.
- Bloch, Roland (2004): Flexible Studierende. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung:
Konditionen des Studierens, Bd. 2/04, 13. Jg., S. 50-63.
- Bloching, Björn (2002): Sicherung und Ausbau der Wettbewerbsposition von Fachhochschulen. In:
Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Strukturwandel im Hochschulbereich - Neue
Organisationsformen an den Hochschulen. Bonn, S. 43-59.
- Block, Hans-Jürgen (1991): Quo vadis Fachhochschule? In: Bayerisches Staatsinstitut für
Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): Beiträge zur Hochschulforschung,
München, Bd. 1, S. 27-33.
- Blottner, Sebastian (2010): Die Bologna-Gewinner. In: Die Welt, 13.02.2010.
- Bode, Christian (1990): Qualifikation und Selektion in Schule und Hochschule. In: Teichler,
Ulrich (Hg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Studien
Verlag, Weinheim, S. 123-152.
- Bode, Christian; Becker, Werner; Habbich, Claudius; Klofat, Rainer in Verbindung mit Deutscher
Akademischer Austauschdienst und Hochschulrektorenkonferenz (1997) (Hg.):
Fachhochschulen in Deutschland - Fachhochschule Institutions in Germany. Prestel,
München.
- Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills.
- Borchert, Karlheinz (1989): Studenten und Absolventen der Fachhochschulen, Dissertation, Berlin.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und
Sozialwissenschaftler. Springer Verlag, Heidelberg.
- Bourdieu, Pierre (1992): Homo academicus. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M..
- Bourdieu, Pierre und Boltanski, Luc (1981): Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und
Beschäftigung. In: Köhler, (Hg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht.
Europäische Verlagsgesellschaft, Frankfurt a. M., S. 89-115.
- Bourdieu, Pierre, Boltanski, Luc; Maldidier, Pascale (1981): Die Verteidigung der Zunft. In: Köhler,
Helmut (Hg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Europäische
Verlagsgesellschaft, Frankfurt a. M., S. 117-167.
- Brackmann, Hans J. (1997): Warum die Wirtschaft das praxisorientierte Angebot der
Fachhochschulen besonders schätzt. Internationale Fachtagung "Information, Kooperation
und Anerkennungsfragen". In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und
Technologie, Köln, S. 36-42.
- Braun, Christian (1994): Promotionsrecht für Fachhochschulen? Dissertation, Bonn.
- Brennan, John (2008): „It's not always what you know": Why Graduates get Jobs. In: Kehm, Barbara
M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für
Ulrich Teichler. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 37-50.
- Brinkman, Katrin (2010): Ist der Ruf erst renommiert. Financial Times Deutschland, 08.01.2010.
- Brockhaus (1953): Der Grosse Brockhaus. Der Grosse Brockhaus, 16. Völlig neubearbeitete Auflage in
12 Bd., Wiesbaden.
- Brühl, Raimund (1986): Wo stehen die Fachhochschulen? In: Die Neue Hochschule, Bd. 1., S. 14-15.
- Brunn, Anke (1992): Bericht zur Entwicklung der Fachhochschulen in NRW. Ministerium für
Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Brunn, Anke (1996): Quo vadis? Ein Blick in die Zukunft des Hochschullandes NRW. In: Ministerium
für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (Hg.): Gaudeamus ... das Hochschulland
wird 50, Düsseldorf, S. 282-297.

- Brunn, Anke (1997): Entwicklung und Zukunft. In: FH News: Dokumentation der Festveranstaltung „25 Jahre Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen – Hochschulen mit Zukunft“, Special 1/97; S.11-15, Bielefeld.
- Buchholz, Günter; Litzcke, Sven; Linssen, Ruth (2010a): Promotionsrecht - Wettbewerbsverzerrung zwischen Fachhochschulen und Universitäten - Teil 1. In: Die Neue Hochschule, Bd.:51, S. 28-32.
- Buchholz, Günter; Litzcke, Sven; Linssen, Ruth (2010b). Promotionsrecht - Wettbewerbsverzerrung zwischen Fachhochschulen und Universitäten - Teil 2. In: Die Neue Hochschule. Bd.:51. S.:62-65.
- Buck-Bechler, Gertraude; Jahn, Heidrun; Tietz, Horst-Dieter (1995): Angewandte Forschung an Fachhochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Studien Verlag, Projektgruppe Hochschulforschung, Weinheim, S.9-17.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Die Fachhochschulen in Deutschland. Bonn, BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1985): Weiterentwicklung der Studienangebote an Fachhochschulen. Zwei Gutachten. IN: Der Bildungsminister für Bildung und Wissenschaft-(Hrsg.): Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bad Honnef, Bd.:14.
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (BDA) (2003): Wegweiser der Wissensgesellschaft. Zur Zukunfts- und Wettbewerbsfähigkeit unserer Hochschulen. Abt. Bildungspolitik, Gesellschaftspolitik und Grundsatzfragen, Berlin.
- Bundesverfassungsgericht (2010). 1 BvR 216/07.
- Burchard, Amory (2009): Dr. Fachhochschule. Die ZEIT, 27.07.2009.
- Dahrendorf, Ralf (1968): Bildungsrecht ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Christian Wegner Verlag, Hamburg.
- Dams, Theodor (1974): Vorschläge zur Entwicklung eines Fachhochschulbereichs. Eine nicht veröffentlichte Stellungnahme der Bildungskommission (1968).In: Der Bildungsrat-(Hg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Klett Verlag, Stuttgart, Bd.:10, S.:221-247.
- Daniel, Hans-Dieter (1998): Beiträge der empirischen Hochschulforschung zur Evaluierung von Forschung und Lehre. In: Teichler, Ulrich; Daniel, Hans-Dieter; Enders, Jürgen-(Hg.): Brennpunkt Hochschule. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S.:11-53.
- de Botton, Alain (2004): StatusAngst. Fischer Verlag, Frankfurt a. M.
- Dehler, Josephs (1988): Kooperation von Fachhochschulen mit Universitäten: Bestandsaufnahme und Perspektiven. Verlag für akademische Schriften, Frankfurt a.M.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2012): DFG - Bewilligungen an Fachhochschulen. Entwicklung in den Jahren 2007 bis 2011. Deutscher Bundestag. Ausschuss für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung, Bonn.
- Deutscher Hochschulverband (1989): Die Unvergleichartigkeit von Fachhochschulen und Universitäten. Eine Stellungnahme des Deutschen Hochschulverbandes.
- Dietz, Peter (2003): Qualitätssicherung an Schnittstellen - Einleitung. In: Hopbach, Achim-(Hg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna - Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S.:60-66.
- Dörfler, Reinhard (2005): Diplom, Bachelor, Master aus Sicht der Wirtschaft. Beiträge zur Hochschulforschung, Bd.:3, S.:108-112.
- Dzwonek, Dorothee (2009): Zur Integration von Forschung und Lehre - Wo bleibt die angewandte Forschung. In: Hochschulrektorenkonferenz-(Hg.): Quo Vadis Fachhochschule? Dokumentation der 38. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises. Beiträge zu Hochschulpolitik, Bd.:3, S.:73-80.
- Ederleh, Jürgen (2003): Studienerfolg an Fachhochschulen. Sonderauswertung aus der HIS - Studienabbruchstudie 2002. Hochschule - Informations – System, Hannover.
- Ehmann, Günther (1981a): Die Fachhochschule im Hochschulbereich. In: Die Neue Hochschule, Bd.:2, S.:4-6.
- Ehmann, Günther (1981b): Professor an der Fachhochschule. In: Die Neue Hochschule, Bd.:5, S.:4-6.

- Ehrenberg, Christoph (2005): Der Bologna-Prozess und die Entwicklung der Fachhochschulen. Hochschulrektorenkonferenz-(Hg.): Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna Prozesses. Dokumentation der 35. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises. Beiträge zu Hochschulpolitik, Bd. 3, S. 45-55.
- Einhäupl, Karl M. (2005): Forschung als differentia specifica von Fachhochschulen? Gegenwart und Perspektiven. In: Hochschulrektorenkonferenz-(Hg.): Forschung, Entwicklung und Technologietransfer an Fachhochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 5, S. 29-46.
- Ellwein, Thomas (1997): Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Fourier Verlag, Wiesbaden.
- Enders, Jürgen (1992): Übergang in das Beschäftigungssystem und berufliche Situation von Maschinenbauabsolventen zwei Jahre nach Studienabschluß. In: Kaiser, Manfred; Görlitz, Herbert-(Hg.); Bildung und Beruf im Umbruch. Druckhaus Bayreuth, Nürnberg, Bd. 153.3, S. 31-41.
- Enders, Jürgen (1998): Berufsbild der Hochschullehrer. In: Teichler, Ulrich; Daniel, Hans-Dieter; Enders, Jürgen-(Hg.): Brennpunkt Hochschule. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 55-78.
- Enders, Jürgen (2010): Hochschulen und Fachhochschulen. In: Simon, Dagmar; Knie, Andreas; Hornbostel, Stefan-(Hg.): Handbuch Wissenschaftspolitik. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 443-456.
- Enders, Jürgen; Schimank, Uwe (2001): Faule Professoren und vergreiste Nachwuchswissenschaftler? Einschätzungen und Wirklichkeit. In: Stölting, Erhard; Schimank, Uwe-(Hg.): Die Krise der Universitäten. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden, Bd. Sonderheft 20/2001, S. 159-179.
- Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich (1995): Das überraschende Selbstbild des Hochschullehrerberufs. In: Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich-(Hg.): Der Hochschullehrerberuf: aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Neuwied, S. 13-32.
- Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich (1995): Der Hochschullehrerberuf in der Diskussion. In: Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich-(Hg.): Der Hochschullehrerberuf: aktuelle Studie und ihre hochschulpolitische Diskussion. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 171-206.
- Epping, Volker (2001): Zur schleichenden Angleichung der Hochschultypen: Auch ein Promotionsrecht für Fachhochschulen? In: Hanau, Peter; Leuze, Dieter; Löwer, Wolfgang; Schiedermaier, Hartmut-(Hg.): Wissenschaftsrecht im Umbruch: Gedächtnisschrift für Hartmut Krüger. Duncker und Humblot, Berlin, Bd. Schriften zum öffentlichen Recht, S. 61-81.
- Eßbach, Wolfgang (2009): Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform. In: Kaube, Jürgen-(Hg.): Die Illusion der Exzellenz. Wagenbach Taschenbuch, Berlin, Bd. 604, S. 14-25.
- Feuchthofen, Jörg E. (1990): "Ans Herz gewachsen". Zum Wunschprofil der Fachhochschulen aus Wirtschaftssicht. In: Die Neue Hochschule, Bd. 5, S. 9-11.
- Fichtner, Dieter (1982): Aspekte der Fachhochschulausbildung in den neunziger Jahren. In: Die Neue Hochschule, Bd. 1, S. 16-19.
- Fischer, Frank (2005): Technologietransfer - Erwartungen der Industrie an die Fachhochschulen, Bd. 5, S. 69-79.
- Fischer, Werner (2008): Promotionswege für Fachhochschulabsolventen. In: Die Neue Hochschule, Bd. 49, S. 14-18.
- Flick, Uwe; v. Kardorff, Ernst; Keupp, Heiner; v. Rosenstiel, Lutz; Wolff, Stephan, (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Beltz: Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- Förster, Wolfram (2003): Fachhochschulen in Deutschland und Europa. Eine Bestandsaufnahme. In: Becker, Otto; Hoffmann, Harald M.; Iselborn, Klaus-Werner-(Hg.): Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. h.c. Dietmar von Hoyningen-Huene. Pylon Verlag, Mannheim.
- Frankenberg, Peter (2005): Die Rolle der Fachhochschulen im europäischen Hochschulsystem der Zukunft. In: Hochschulrektorenkonferenz-(Hg.): Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna Prozesses. Dokumentation der 35. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises. Beiträge zu Hochschulpolitik, Bd. 03, S. 18-36.

- Fricke, Dorothee; Mersch, Britta (2008): Wo studiert man besser? Uni contra Fachhochschule. Spiegel Online, 12.09.2008.
- Friedmann, Jan (2007): Karrieresprungbrett Provinz. Richtig Studieren. Der Spiegel special, Bd. 2. S. 40, 24.04.2007.
- Friedrichs, Jürgen (1985): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Facultas, Wien.
- Fuchs, Marek; Sixt, Michaela (2008): Zur Verwertung von Hochschulabschlüssen auf dem Arbeitsmarkt. Die erste berufliche Position der Bildungsaufsteiger unter Hochschulabsolventen. In: Kehm, Barbara M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 81-95.
- Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra (2005): Pierre Bourdieu. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz.
- Geiger, Andreas (2008): Eine Lanze für die Lehre. Verband Hochschule und Wissenschaft, Mitteilungen, Bd. 2/3, S. 14-15.
- Geiger, Andreas (2009): Grußwort. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.). Quo Vadis Fachhochschule? Dokumentation der 38. Jahrestagung des Bad Wiesseer. Beiträge zu Hochschulpolitik, Bd. 3, S. 5-11.
- Gellert, Claudius (1991): Andersartig, aber gleichwertig. Anmerkungen zur Funktionsbestimmung der Fachhochschulen. Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 1, S. 1-25.
- Gensch, Kristina; Sandfuchs, Gabriele (2007): Den Einstieg in das Studium erleichtern: Unterstützungsmaßnahmen für Studienanfänger an Fachhochschulen. Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 2, S. 6-37.
- Glottz, Peter (1996): Im Kern verrottet? Fünf vor zwölf an Deutschlands Universitäten. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart.
- Glottz, Peter (1996): Zehn Thesen zur Bildungspolitik. Bundestag ade: Peter Glottz verabschiedet sich in der ZEIT. Die ZEIT, 21.06.1996.
- Goldschmidt, Dietrich; Hübner-Funk, Sibylle (1974): Von den Ingenieurschulen zu den Fachhochschulen. Schritte zur Reform der Ingenieurausbildung. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Klett, Stuttgart, Bd. 10, S. 9-219.
- Groh, Helmut (1991): Promotionsrecht für Fachhochschulen. In: Die Neue Hochschule, Bd. 3, S. 4-7.
- Gross, Willi (1990): Die Fachhochschule 1971-1981-1991: eine Bestandsaufnahme. In: Hlb-Forum (Hg.): Fachhochschule - die Hochschule mit Zukunft? Siebengebirgsverlag, Königswinter, Bd. 2, S. 14-25.
- Grundmann, Herbert (1957): Vom Ursprung der Universität im Mittelalter. Berichte über die Verhandlungen der sächsischen Akademie der Wissenschaft zu Leipzig. Akademie Verlag, Berlin, Bd. 103.
- Gunia, Susanne (2008): Rheinland-Pfalz regelt den Wechsel von C nach W. In: Die Neue Hochschule, Bd. 49, S. 6.
- Haerdle, Benjamin; Knoke, Mareike (2009): Gemeinsam mit Fachhochschulen. In: DUZ, Bd. 08/2009, S. 36.
- Hagmann, Harald H. (2003): Entwicklungskonzepte der Fachhochschulen in Baden-Württemberg. In: Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. h.c. Dietmar von Hoyningen-Huene. Pylon Verlag, Mannheim, S. 31-43.
- Hammer, Ulrich (1986): Forschung an Fachhochschulen als Bestandteil der Wissensfreiheit. In: Hüper, Rolf; Gahrens, Manfred (Hg.): Fachhochschule im Wandel. Postskriptum Verlag, Hannover, S. 106-116.
- Hartung, Dirk; Kraus, Beate (1990): Studium und Beruf. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 179-209.
- Hasse, Marc (2009): Nur die Stimmung ist gut. Die ZEIT, 29.10.2009.
- Hasse, Raimund; Krücken, Georg (2005): Neo-Institutionalismus. Transcript Verlag, Bielefeld.

- Hasse, Raimund; Krücken, Georg (2008): Institution. In: Baur, Nina; Korte, Hermann; Löw, Martina; Schroer, Markus·(Hg.): Handbuch Soziologie. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 163-182.
- Hener, Yorck; Eckardt, Philipp; Brandenburg, Uwe (2007): Kooperationen zwischen deutschen Hochschulen. Gütersloh, Centrum für Hochschulentwicklung GmbH, Bd.·85.
- Hering, Thomas (2009): Bologna als traurige Mogelpackung. In: Scholz, Christian; Stein, Volker·(Hg.): Bologna-Schwarzbuch. Deutscher Hochschulverband, Bonn, Bd.·78, S.·107-111.
- Hermanns, Harry (1982): Statuspassagen von Hochschullehrern im Entwicklungsprozess einer Gesamthochschule - am Beispiel der Ingenieurwissenschaften. In: Arbeitspapier des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung an der Gesamthochschule Kassel, Kassel, Bd.·14.
- Hernaut, Kruno (1998): Die Anforderungen der Wirtschaft an die Ingenieurausbildung. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.): Bachelor und Master in den Ingenieurwissenschaften. DAAD, Bonn, Bd.·32, S.·81-93.
- Herzog, Roman (1997): Bundespräsident Roman Herzog fordert eine Debatte über die Zukunft unseres Bildungssystems. Die ZEIT, 7.11.1997.
- Hochschul-Informationen-System (2012): Der Wendejahrgang - Bildung, Beruf und Familie 20 Jahre nach dem Erwerb der Hochschulreife. HIS: Forum Hochschule, Hannover, Bd. 02/2012.
- Hochschul-Informationen-System (2010): 20 Jahre nach dem Erwerb der Hochschulreife. HIS: Forum Hochschule, Hannover, Bd.·F10/2010.
- Hochschulrektorenkonferenz (1992): Konzept zur Entwicklung der Hochschulen in Deutschland. Dokumente zur Hochschulreform, Bonn, Bd.·75/1992.
- Hochschulrektorenkonferenz (1995): Zur Promotion besonders qualifizierter Fachhochschulabsolventen. Entschließung des 175. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, Bd.·1995/3.
- Hochschulrektorenkonferenz (1996): The Financing of Higher Education. Resolution of the 179th Plenary Meeting. Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (1997): Profilelemente von Universitäten und Fachhochschulen: zustimmend zur Kenntnis genommen vom 181. Plenum der Hochschulrektorenkonferenz. Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (1998): Zur Forschung der Fachhochschulen - Entschließung des 183. Plenums der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, Bd.1.
- Hochschulrektorenkonferenz (2004): Bologna - Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna - Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (2007a): Ungewöhnliche Wege zu Promotion. Rahmenbedingungen und Praxis der Promotion von Fachhochschul- und Bachelor-Absolventen. Beiträge zur Hochschulpolitik, Bonn, Bd.·3.
- Hochschulrektorenkonferenz (2007b): Zur Promotion von Fachhochschul-Absolventen. Beschluss des 103. Senats der HRK, Bonn, Bd.2007/23.
- Hochschulrektorenkonferenz (2009): HRK Umfrage "Promotionen von Fachhochschulabsolventen in den Prüfungsjahren 2006, 2007, 2008". Hochschulrektorenkonferenz, Bonn.
- Hochschulrektorenkonferenz (2010): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Wintersemester 2010/2011. Statistiken zur Hochschulpolitik, Bonn, Bd.·2.
- Hochschulrektorenkonferenz (1987): Zum Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen und zur Gemeinschaft der verschiedenen Hochschularten in der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Bericht des Präsidiums und Beschluß des 151. Plenums der WRK. Stellungnahmen, Empfehlungen, Beschlüsse 1960-1989. Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, Bd.·1, S.·629-637.
- Hörisch, Jochen (2006): Die ungeliebte Universität. Rettet die Alma mater!, Carl Hanser Verlag, München/Wien.

- Hornbostel, Stefan (2008): Exzellenz und Differenzierung. In: Kehm, Barbara M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 253-266.
- Horstkotte, Hermann (2008): Eine Frage der Ehre. Universitäten und Fachhochschulen streiten über das Promotionsrecht. Frankfurter Rundschau, 28.02.2008.
- Horstkotte, Hermann (2009): Bewerbung beim Elite-Club. Frankfurter Rundschau, 10.12.2009.
- Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung: Konditionen des Studierens, Bd. 2, 13, S. 29-49.
- Huber, Ludwig; Vogel, Ulrike (1984): Studentenforschung und Hochschulsozialisation. In: Goldschmidt, Dietrich; Teichler, Ulrich; Webler, Wolff-Dietrich (Hg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht. Campus Verlag, Frankfurt a. M., Bd. 43, S. 107-153.
- Husung, Hans-Gerhard (2003): Hochschulautonomie – Die Aufforderung zum Gestalten. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Hochschulautonomie – Eine Perspektive für die Fachhochschulen? Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd. 3, S. 33-44.
- Hüther, Otto (2010): Von der Kollegialität zur Hierarchie?. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen (2010): Hochschulen in NRW. Statistik kompakt - Ausgabe 2010, Düsseldorf.
- Janisch, Wolfgang (2010): Gleiche Rechte für Fachhochschulen. Süddeutsche Zeitung, 28.07.2010.
- Kahlert, Helmut (2011): Vergessene Aktionen. Wie die Fachhochschulen entstanden sind, Online-Ausgabe der Zeitschrift für historische Analyse des 20. und 21. Jahrhunderts: <http://www.stiftung-sozialgeschichte.de/index.php?selection=17&zeigebeitrag=27&PHPSESSID=c70eb334f15aafb141c9>; 17.03.2011.
- Kallus, Wolfgang K. (2010): Erstellung von Fragebogen. UTB, Stuttgart.
- Kaube, Jürgen (2010): Hier ist der Professor noch zu sprechen. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 07.07.2010.
- Kelle, Udo (2008): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Keller, Ansgar (2009): Zum Doktorhut mit Fachhochschulabschluss. Gedanken und Anregungen zu einem kontrovers diskutierten Thema. In: vhw – Mitteilungen, Duisburg-Neumühl, S. 9-13.
- Kerstan, Thomas (2000): Die Volks-Hochschule. Die ZEIT, 30.03.2000.
- Kieser, Alfred; Walgenbach, Peter (2007): Organisation. Schaeffer-Poeschel Verlag, Stuttgart.
- Kleine, Nikolaus; Schmidt, Volker; Witt, Ralph (1981): Die Konzeption der erfinderischen Zwerge - Zur Entstehung, Funktion und Bildungsauftrag der Fachhochschulen. In: Der Rektor der Fachhochschule Aachen; Strehl, Helmut (Hg.): Reflektionen über die Entwicklung. Berichte und Meinungen. Fachhochschule Aachen, Aachen, Bd. 25, S. 187-195.
- Kleiner, Matthias (2007): Erschreckend dünne Bretter. Die ZEIT, 16.06.2007.
- Klinger, Rudolf (1996): Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft - Forderungen an die Fachhochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft - Forderungen an die Fachhochschulen, Bonn, Bd. 116, S. 1-13.
- Klockner, Clemens (1989): Forschung an Fachhochschulen. In: Köhler, Gerd; Schneider, Johann; Winter, Matthias N. (Hg.): Zukunft der Fachhochschulen – Fachhochschulen der Zukunft. Beiträge aus Gewerkschaft und Wissenschaft zu den Zukunftsperspektiven der Fachhochschulen. Dreisam Verlag, Freiburg im Breisgau, S. 77-84.
- Klockner, Clemens (1999): Gedankenspiele zur Zukunft der Fachhochschulen. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Universitäten und Fachhochschulen Wettbewerb und Kooperation, Bonn, Bd. 9, S. 63-75.
- Klockner, Clemens (2005): Fragwürdiger Dualismus: Zum Verhältnis von Fachhochschulen und Universitäten. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Perspektiven der Hochschulentwicklung

- in Deutschland im Lichte des Bologna Prozesses. Dokumentation der 35. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises. Beiträge zu Hochschulpolitik, Bonn, Bd. 3, S. 73-85.
- Klockner, Clemens (2008): Durchlässigkeit fängt im Kopf an - Zum Zusammenwachsen unterschiedlicher Hochschultypen im Bolognazevalter. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Durchlässigkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen im Hochschulbereich. Der Bologna-Prozess am Scheideweg? Beiträge zur Hochschulpolitik, Bonn, Bd. 2, S. 41-55.
- Klockner, Clemens (2010): Die Fachhochschulrektorenkonferenz (FRK) auf dem Wege zur Vereinigung mit der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 1972-1995. Entwicklungsgeschichte, Stellungnahmen und Beschlüsse, Positionsbestimmungen. Beiträge zur Hochschulpolitik, Bonn, Bd. 6.
- Klüfer, Hans A. (1973): Erster Jahresbericht des Rektors der Fachhochschule Düsseldorf. Mitteilungen der Fachhochschule Düsseldorf, Düsseldorf.
- Klüfer, Hans A. (1975): Dritter Jahresbericht des Rektors der Fachhochschule Düsseldorf. Mitteilungen der Fachhochschule Düsseldorf, Düsseldorf, Bd. 2.
- Klüfer, Hans A. (1976): Vierter Jahresbericht des Rektors der Fachhochschule Düsseldorf. Mitteilungen der Fachhochschule Düsseldorf, Düsseldorf, Bd. 2.
- Klüfer, Hans A. (1977): Fünfter Jahresbericht des Rektors der Fachhochschule Düsseldorf. Mitteilungen der Fachhochschule Düsseldorf, Düsseldorf, Bd. 2.
- Köhler, Gerd (1989a): Perspektiven der Fachhochschulentwicklung. In: Köhler, Gerd; Schneider, Johann; Winter, Matthias N. (Hg.): Zukunft der Fachhochschulen – Fachhochschulen der Zukunft. Beiträge aus Gewerkschaft und Wissenschaft zu den Zukunftsperspektiven der Fachhochschulen. Dreisam Verlag, Freiburg im Breisgau, S. 29-35.
- Köhler, Gerd (1989b): Vorwort. In: Köhler, Gerd; Schneider, Johann; Winter, Matthias N. (Hg.): Zukunft der Fachhochschulen – Fachhochschulen der Zukunft. Beiträge aus Gewerkschaft und Wissenschaft zu den Zukunftsperspektiven der Fachhochschulen. Dreisam Verlag, Freiburg im Breisgau, S. 8-9.
- Kohnhäuser, Erich (2009): Die Exzellenzinitiative und die Fachhochschulen. Beiträge zur Hochschulforschung, Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, Bd. 1, S. 62-72.
- Konegen-Grenier, Christiane (2009): Hochschulen und Wirtschaft. Formen der Kooperation und der Finanzierung. Deutscher Instituts-Verlag, Köln.
- Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (1995): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. Leske + Budrich, Opladen.
- Krause, Peter (2005): Fachhochschulen und KMU - Innovationspartner für die Region. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Forschung, Entwicklung und Technologietransfer an Fachhochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik, Bonn, Bd. 5, S. 47-68.
- Kreckel, Reinhard (2004a): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Kreckel, Reinhard (2004b): Vielfalt als Stärke. Anstöße zur Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Lemmens Verlag, Bonn.
- Krökel, Walter (2010): An den Fachhochschulen funktioniert Bologna. Leipziger Volkszeitung, 04.01.2010.
- Kromrey, Helmut (2009): Empirische Sozialforschung. Lucius et Lucius, Stuttgart.
- Krücken, Georg (2008): Zwischen gesellschaftlichem Diskurs und organisationalen Praktiken: Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Wettbewerbskonstitution im Hochschulbereich. In: Zimmermann, Karin; Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid (Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 165-175.
- Krüger, Wilfred (2009): Reformumsetzung im Irrenhaus. In: Scholz, Christian; und Stein, Volker (Hg.): Bologna-Schwarzbuch. Deutscher Hochschulverband, Bonn, Bd. 78, S. 119 – 130.

- Kultusministerkonferenz (2009): Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009, Berlin.
- Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengänge. Beschluss der KMK vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010, Berlin.
- Küpper, Hans-Ulrich (2009): Effizienzreform der deutschen Hochschulen nach 1990 – Hintergründe, Ziele, Komponenten. Beiträge zur Hochschulforschung, Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München, Bd. 4, S. 50-75.
- Lamnek, Siegfried (2010): Qualitative Sozialforschung. Beltz, Weinheim, Basel.
- Lange, Josef (2005): Die Rolle der Fachhochschulen im Europäischen Hochschulraum. In: Hochschulrektorenkonferenz-(Hg.): Forschung, Entwicklung und Technologietransfer an Fachhochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik, Bonn, Bd. 5, S. 17-28.
- Leitner, Martin (2009): cost FH < cost Uni ? In: Die Neue Hochschule, Bd. 50, S. 8-13
- Lenhardt, Gero (2004): Europäische und deutsche Perspektiven der Hochschulpolitik. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung: Konditionen des Studierens, Bd. 2, S. 17-28.
- Leuze, Kathrin; Allmendinger, Jutta (2008): Ungleiche Karrierepfade – institutionelle Differenzierungen und der Übergang von der Hochschule in den Arbeitsmarkt. In: Kehm, Barbara M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 65-79.
- Lischka, Irene (2003): Employability - veränderte Funktionen und Ziele von Hochschulbildung? In: Hochschulrektorenkonferenz-(Hg.): Qualitätssicherung im Zuge des Bologna - Prozesses. Deutschland ein Jahr vor Berlin 2003. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 82-92.
- Litty, Thorsten (2006): Die Fachhochschule im Licht der verfassungsrechtlichen Garantie der Wissenschaft. Deutscher Hochschulverband, Bonn, Bd. 10.
- Lossau, Norbert (2010): Verkorkste Universitäten. Welt am Sonntag, 16.05.2010.
- Lueger, Manfred (2010): Interpretative Sozialforschung: Die Methoden. UTB, Wien.
- Mager, Birgit (2009): Wege in eine erfolgreiche Zukunft. Promotion von Fachhochschulabsolventen in NRW. Lebendige Forschung an Fachhochschulen in NRW. zefo Zentrum für Forschungskommunikation, Fachhochschule Köln, Köln.
- Mayer, Werner (1997): Bildungspotential für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel. Die Entstehung des Hochschultyps "Fachhochschule" in Nordrhein-Westfalen 1965-1971. Düsseldorfer Schriften zur neueren Landesgeschichte und zur Geschichte Nordrhein-Westfalens. Klartext Verlag, Essen, Bd. 48.
- McKinsey&Company (2008): Zukunftsvermögen Bildung. Wie Deutschland die Bildungsreform beschleunigt, die Fachkräftelücke schließt und Wachstum sichert. Robert Bosch Stiftung, Stuttgart.
- Meier, Kerstin (2010): Endlich auf Augenhöhe. Kölner Stadt Anzeiger, 12.01.2010.
- Meincke, Jens P. (2000): Universitäten und Fachhochschulen. Eine Ortsbestimmung . In: Forschung und Lehre, Bd. 12/2000, S. 631-634.
- Metzner, Joachim (1991): Das Promotionsrecht: Anfang vom Ende der FH? Die historische Parallele der Handelshochschule Köln. In: Die Neue Hochschule, Bd. 5, S. 14-18.
- Metzner, Joachim (1994): Die Fachhochschule als Hochschule neuen Typs. In: Die Neue Hochschule, Bd. 1; S. 8-11.
- Metzner, Joachim (1996): Lehre und Forschung für die Praxis. Fachhochschulen in NRW. In: Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW-(Hg.): Gaudeamus ... das Hochschulland wird 50, Düsseldorf, S. 60-77.
- Metzner, Joachim; Niederdrenk, Klaus (2001): 30 Jahren Fachhochschulen in NRW. Ein engmaschiges Netz starker Individualisten. In: DUZ special, Berlin, S. 4-5.
- Meurer, Christoph (2010): Sprungbrett in die Wissenschaft. General-Anzeiger, 19.01.2010.

- Meyer, Johann W.; Schofer, Evan (2005): Universitäten in der globalen Gesellschaft. Die Expansion des 20. Jahrhunderts. In: Pasternack, Peer; Winter, Martin·(Hg.): Konjunktur und Krisen. Das Studium der Natur- und Technikwissenschaften in Europa. Hof Wittenberg - Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg, Bd.·2, S.·81-98.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung und Technik (2007): Ziel- und Leistungsvereinbarungen 2007 – 2010 Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Ministerium für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (2011): Eine Erfolgsgeschichte - 40 Jahre Fachhochschulen in NRW. In: Beilage DUZ special, 12/2011, Berlin.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1994): Handbuch Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Teil 1: Gesetze - Verordnungen - Erlasse. Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW (1988): Hochschule 2001. Fakten, Fragen, Thesen. Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW, Düsseldorf.
- Möllemann, Jürgen W. (1987): Zur Bedeutung der Fachhochschulen im Hochschulsystem. In: Die Neue Hochschule, Bd.·5, S.·4-6.
- Mönch, Ronald (2003): Fachhochschulen in Deutschland und Europa. Eine Bestandsaufnahme. In: Festschrift anlässlich des 60. Geburtstages von Prof. Dr. h.c. Dietmar von Hoyningen-Huene. Pylon, Mannheim
- Mosdorf, Siegmard (1997): Mit Wissen überleben. Die ZEIT, 12.09.1997.
- Mücke, Hubert (2009): Die Fachhochschulen brauchen das Promotionsrecht. In: Die Neue Hochschule, Bd.·50, S. 6-7.
- Müller-Böling, Detlef (1996): Gedanken zur Differenzierung des Hochschulsystems in Deutschland. In: Hochschulrektorenkonferenz·(Hg.): Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft - Forderungen an die Fachhochschulen. Dokumente zur Hochschulreform, Bonn, S.·57-75.
- Nickel, Sigrun (2011): Zwischen Kritik und Empirie - Wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In: Nickel, Sigrun·(Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, Bd. 148, S.·8-17.
- Nickel, Sigrun; Leusing, Britta (2009): Studieren ohne Abitur: Entwicklungspotenziale in Bund und Ländern. Eine empirische Analyse. Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, Bd.·123.
- Nida-Rümelin, Julian (2010): Zur Aktualität der humanistischen Universitätsidee. In: Horst, Johanna-Charlotte; Kagerer, Johannes; Karl, Regina; Kaulbarsch, Vera; Kleinbeck, Johannes, et. al.·(Hg.): Unbedingte Universitäten. Was passiert? Stellungnahmen zur Lage der Universität. Diaphanes, Zürich, S.·121-138.
- Oberwallner, Wilhelm (1971): Von der Fachoberschule zur Fachhochschule. Verlag Pfaffenhofen a.d. Ilm/Obb., Ilmgau
- Oehler, Christoph (1986): Zum Rollenwandel des Hochschullehrer. In: Neusel, Ayla; Teichler, Ulrich·(Hg.): Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, Bd.·Blickpunkt Hochschuldidaktik 79, S.·257-308.
- Oehler, Christoph; Bradatsch, Christiane (1998): Die Hochschulentwicklung nach 1945. In: Führ, Christoph; Fuk, Carl-Ludwig·(Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Verlag C.H. Beck, München, Bd.·6, S.·412-444.
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Pasternack, Peer; Winter, Martin·(Hg.): Hochschule und Profession. HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg, Bd.·1, S.·15-51.
- Ostendorf, Hermann (2011): Aus der Region gewachsen. 40 Jahre Hochschule Niederrhein. Präsidium der Hochschule Niederrhein, Krefeld.
- Over, Albert (1991): Die deutschsprachige Forschung über Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Eine kommentierte Bibliographie 1965-1985. Saur, München.

- Pasternack, Peer (2009): Differenzierung des Hochschulsystems - Aktueller Stand und künftige Entwicklungen. In: Hochschulrektorenkonferenz-(Hg.). Quo Vadis Fachhochschule? Dokumentation der 38. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises. Beiträge zu Hochschulpolitik, Bonn, Bd. 3, S. 47-65.
- Peisert, Hansgert; Framhein, Gerhild (1979): Das Hochschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland: Funktionsweise und Leistungsfähigkeit. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Pellert, Ada (2001): Universitäten und Fachhochschulen: Zwei Expertenorganisationen auf dem Weg von der Konkurrenz zum kreativen Dialog. In: Prisching, Manfred; Lenz, Werner; Hauser, Werner-(Hg.): Das Verhältnis zwischen Universität und Fachhochschule. Ludwig Boltzmann-Forschungsstelle für Bildungs- und Wissenschaftsrecht, Wien, Bd. 4, S. 75-97.
- Petzina, Dietmar (1996): Hochschulen und Strukturwandel. In: Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW-(Hg.): Gaudeamus ... das Hochschulland wird 50, Düsseldorf, S. 118-125.
- Petzold, Wolfhard (2010): Wachablösung an der Hochschule: Quo vadis, Prof. von Grünberg?. Kreation - Das Wirtschaftsmagazin für Krefeld, S. 38-41.
- Picht, Georg (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Walter Verlag AG, Olten und Freiburg im Breisgau.
- Portele, Gerhard; Huber, Ludwig (1981): Entwicklung des akademischen Habitus. In: Arbeitsgemeinschaft Hochschuldidaktik-(Hg.): Identität und Hochschule: Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation. Hamburg, S. 185-198.
- Preisendörfer, Peter (2008): Organisationssoziologie: Grundlagen, Theorien und Problemstellungen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Rau, Johannes (1996): NRW-vom Land der Montanindustrie zum Forschungsland. Hochschulreform und Hochschulausbau in einem Industrieland im Wandel. In: Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes NRW-(Hg.): Gaudeamus ... das Hochschulland wird 50, Düsseldorf, S. 230-230.
- Rau, Johannes (1997): Gründungsidee und Geschichte, In: FH News: Dokumentation der Festveranstaltung „25 Jahre Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen – Hochschulen mit Zukunft“, Special 1/97; S. 6-8, Bielefeld.
- Reitz, Helmut (1981): Anmerkungen zur Chronik der Fachhochschule Aachen. In: Der Rektor der Fachhochschule Aachen; Strehl, Helmut-(Hg.): Reflektionen über die Entwicklung, Berichte und Meinungen, Bd. 25., Veröffentlichung der Fachhochschule Aachen, S. 20-39.
- Reumann, Kurt (1985): Die Stellung der Fachhochschulen im Hochschulbereich. In: Die Neue Hochschule, Bd. 2, S. 5-8.
- Roessler, Isabel (2011): Bachelor auf Erfolgskurs!? Eine Überprüfung einzelner Reformziele anhand von Daten aus dem CHE-HochschulRanking. In: Nickel, Sigrun-(Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis. Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh, Bd. 148, S. 88-103.
- Rotenhan, Eleonore v. (1980): Krise und Chance der Fachhochschule. Eine kritische Bilanz. Chr. Kaiser Verlag, München.
- Salustowicz, Piotr; Horn, Bernd; Klinkmann, Norbert (1992): Forschung an Fachhochschulen - der Weg in eine neue Identität? Eine empirische Untersuchung in den Fachbereichen "Sozialwesen" in Nordrhein-Westfalen. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Schavan, Annette (2009): Der Beitrag der Fachhochschulen zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung Deutschlands in der nächsten Dekade. In: Hochschulrektorenkonferenz-(Hg.). Quo Vadis Fachhochschule? Dokumentation der 38. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises. Beiträge zu Hochschulpolitik, Bonn, Bd. 3, S. 12-25.
- Schimank, Uwe (2008): Hochschule als Institution: Gussform, Arena und Akteur. In: Zimmermann, Karin, Kamphans, Marion; Metz-Göckel, Sigrid-(Hg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 157-163.

- Schimank, Uwe (2009): Humboldt in Bologna - falscher Mann am falschen Ort. Eröffnungsvortrag. Hannover.
- Schleiermacher, Friedrich (2010): Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. In: Horst, Johanna-Charlotte; Kagerer, Johannes; Karl, Regina; Kaulbarsch, Vera et. al. (Hg.): Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee, S. 59-79.
- Schmidt, Marion (2002): Verschmähter "Master". Die ZEIT, 01.08.2002.
- Schmitz, Wolfgang (2009): Kann Bologna auf Humboldt verzichten?. VDI Nachrichten, 11.12.2009, S. 12.
- Schneider, Johann (1989): GEW - Positionspapier "Fachhochschulen" (Kurzfassung). In: Köhler, Gerd; Schneider, Johann; Winter, Matthias N. (Hg.): Zukunft der Fachhochschulen – Fachhochschulen der Zukunft. Beiträge aus Gewerkschaft und Wissenschaft zu den Zukunftsperspektiven der Fachhochschulen. Dreisam Verlag Freiburg i. Breisgau, S. 13-23.
- Schneider, Johann (1989): GEW Positionspapier "Fachhochschulen" (Langversion). In: Köhler, Gerd; Schneider, Johann; Winter, Matthias N. (Hg.): Zukunft der Fachhochschulen – Fachhochschulen der Zukunft. Beiträge aus Gewerkschaft und Wissenschaft zu den Zukunftsperspektiven der Fachhochschulen. Dreisam Verlag Freiburg i. Breisgau, S. 142-172.
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B.; Esser, Elke (2005): Methoden der empirischen Sozialforschung. Wissenschaftsverlag, Oldenbourg.
- Schomburg, Harald (2008): Viele Wege in den Beruf – Hochschulabsolventen in Europa. In: Kehm, Barbara M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 51-63.
- Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich (1998): Studium, Studienbedingungen und Berufserfolg. In: Teichler, Ulrich; Daniel, Hans-Dieter; Enders, Jürgen (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 141-172.
- Schulze, Winfried (1999): Profilbildung und Differenzierung - Die Hochschule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Universitäten und Fachhochschulen Wettbewerb und Kooperation, Beiträge zur Hochschulpolitik, Bonn, Bd. 9, S. 21-30.
- Scott, W. Richard (1986): Grundlagen der Organisationstheorie. Campus, Frankfurt a.M./New York.
- Scott, W. Richard (2008): Institutions and Organizations. Ideas and Interests. Sage Publications, Los Angeles, London, New Delhi, Singapore.
- Seiler, Johannes (2010a): Von der Werkbank direkt in den Hörsaal. General-Anzeiger, 15.01.2010.
- Seiler, Johannes (2010b): "Mit Mittelmaß kommen wir nicht weiter". General-Anzeiger, 13.02.2010.
- Senge, Konstanze (2011): Das Neue am Neo-Institutionalismus. Der Neo-Institutionalismus im Kontext der Organisationswissenschaft. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Sentker, Andreas; Spiewak, Martin (2006): Uns fehlt Fantasie. Die ZEIT, 19.10.2006.
- Simon, Dieter (1990): Die Rolle der Fachhochschulen im differenzierten Hochschulsystem. In: Hochschullehrerbund: Hlb-Forum (Hg.): Fachhochschule - die Hochschule der Zukunft? Siebengebirgsverlag, Königswinters, Bd. 2, S. 50-63.
- Sodan, Günter (1985): Kooperative Promotion. In: Die Neue Hochschule, Bd. 6, S. 52-57.
- Sommer, Erwin (1971): Von der Ingenieurschule zur Fachhochschule - Ein Rückblick. In: Die Neue Hochschule, Bd. 50, S. 2-11.
- Spiewak, Martin (2000a): Zweitklassig. Die Fachhochschulen werden weiterhin benachteiligt. Die ZEIT, 11.05.2000.
- Spiewak, Martin (2000b): Feindliche Übernahme. Die ZEIT, 17.02.2000.
- Spiewak, Martin (2002): Klassenkampf: Die Fachhochschulen werden weiterhin diskriminiert. Die ZEIT, 23.05.2002.
- Spiewak, Martin (2006): Uni heißt Unterschied. Die ZEIT, 26.01.2006.
- Spiewak, Martin (2007): Doktorspiele. Die ZEIT, 26.07.2007.
- Spranger, Eduard (1966): Berliner Geist. Rainer Wunderlich Verlag, Tübingen.
- Starnick, Jürgen (1985): Universität und Fachhochschule. In: Die Neue Hochschule, Bd. 6, S. 45-50.

- Statistisches Bundesamt (2011a): Bildung und Kultur. Prüfungen an Hochschulen 2010. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden, Bd. 11, Reihe 4.2.
- Statistisches Bundesamt (2011b). Hochschulen auf einen Blick. Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.
- Steinheimer, Karl-Heinrich (1995): Bemerkungen zur Studie "Berufsbild der Lehrenden und Forschenden an Hochschulen". In: Enders, Jürgen; Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulelehrerberuf: aktuelle Studien und ihre hochschulpolitische Diskussion. Luchterhand, Neuwied, Kriftel, Berlin, S. 73-80.
- Stölting, Erhard (2005): Der Austausch einer regulativen Leitidee. Bachelor - und Masterstudiengänge als Momente einer europäischen Homogenisierung und Beschränkung. In: Pasternack, Peer; Winter, Martin (Hg.): Hochschule und Professionen. HoF Wittenberg - Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Wittenberg, Bd. 1, S. 110-134.
- Straush, Alexandra (2012): Experiment mit Fortgeschrittenen. Financial Times, 08.03.2012.
- Strehl, Helmut (1976): Entwicklung einer jungen Hochschule. FH Texte Aachen, Fachhochschule Aachen.
- Strehl, Helmut (1981): Eine Hochschule im Wandel - 10 Jahre Fachhochschule Aachen. In: Rektor der FH Aachen, Strehl, Helmut (Hg.): Reflexionen über die Entwicklung. Berichte und Meinungen. Fachhochschule Aachen, Bd. 25, S. 9-19.
- Strehl, Helmut (2000): 100 Jahre praxisbezogene Ausbildung von Architekten und Bauingenieuren - Ein Rückblick. In: Der Rektor der Fachhochschule Aachen und Sozialwerk Bauhütte e.V. (Hg.): 100 Jahre Bauwesen FH Aachen. Druckerei & Verlag Klinkenberg, Aachen, Bd. 70, S. 7-20.
- Teichler, Ulrich (1974): Struktur des Hochschulwesens und "Bedarf" an sozialer Ungleichheit. In: Allmendinger, Jutta (Hg.): Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. W. Kohlhammer GmbH Stuttgart, Bd. 7, S. 197-209.
- Teichler, Ulrich (1986): Strukturentwicklung des Hochschulwesens. In: Neusel, Ayla; Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Kontinuität - Umbrüche - Dynamik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, S. 93-143.
- Teichler, Ulrich (1990): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland - ein Überblick. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Das Hochschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Deutscher Studien Verlag, Weinheim, S. 11-42.
- Teichler, Ulrich (2005): Alle wollen die Gesamthochschulidee, niemand will die Gesamthochschule. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 221-232.
- Teichler, Ulrich (2005 [1974]): Statusdistribution und Selektionsfunktion der Hochschulen. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 51-61.
- Teichler, Ulrich (2005 [1982]): Moderate Differenzierungen. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 123-133.
- Teichler, Ulrich (2005 [1993]): Situation und Entwicklungsperspektiven der Fachhochschulen. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 175-189.
- Teichler, Ulrich (2005 [1999]): Studieren bald 50 Prozent des Geburtsjahrgangs?. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 165-171.
- Teichler, Ulrich (2005 [2002]a): Das Hochschulsystem - eine Übersicht. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 25-50.
- Teichler, Ulrich (2005 [2002]c): Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 331-342.

- Teichler, Ulrich (2005 [2003]a): Hochschulzulassung und Struktur des Hochschulwesens. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S.137-150.
- Teichler, Ulrich (2005 [2003]b): Master - Studiengänge und - abschlüsse in Europa - Probleme und Chancen. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S.301-310.
- Teichler, Ulrich (2005 [2004]a): Fachhochschulen in Deutschland: Geht die Erfolgsstory zu Ende. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S.192-205.
- Teichler, U. (2005 [2004]b): Zugangswege und Studienangebote für Studierende ohne traditionelle Hochschulreife. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S.151-163.
- Teichler, Ulrich (2005a): Einführung. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S.7-22.
- Teichler, Ulrich (2005b): Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S.81-96.
- Teichler, Ulrich (2005c): Der Bologna Prozess in Deutschland. In: Teichler, Ulrich (Hg.): Hochschulstrukturen im Aufbruch. Eine Bilanz der Reformdynamik seit vier Jahrzehnten. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S.311- 327.
- Teichler, Ulrich (2005d): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. In: Hanft, Anke (Hg.): Hochschulsysteme und Hochschulpolitik. Waxmann Verlag Münster, Bd.1.
- Teichler, Ulrich; Daniel, H.-D. und Enders, J. (1998): "Hochschule und Gesellschaft" als Gegenstand der Forschung - Bilanz und Perspektiven. In: Teichler, Ulrich; Daniel, Hans-Dieter; Enders, Jürgen (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S.219-249.
- Teichler, Ulrich; Wolter, Andrä (2004): Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. In: Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung: Konditionen des Studierens, Bd.2, S.64-80.
- Turner, George (2010): Doktor FH - nein danke. Der Tagesspiegel, 12.07.2010.
- VHW Stellungnahme (2010): Die Fachhochschulen und das Grundgesetz. vhw – Mitteilungen, Bd.37, S.23-25.
- Vogel, Alois (1974): Dokumentation zur Entwicklung der Fachhochschulen seit dem 31.10.1968. In: Deutscher Bildungsrat (Hg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Klett Verlag, Stuttgart, Bd.10, S.249-362.
- Vogel, Bernhard (1997): Rede vor den Teilnehmern am 181. Plenum der Hochschulrektorenkonferenz am 24.02.1997. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Perspektiven künftiger Hochschulentwicklung. Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd.5.
- von Bebber, Frank (2009): Die Rasterbildung. In: DUZ, 09/2009, S.11-13.
- von Hoyningen-Huene, Dietmar (2003): Grußwort. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Hochschulautonomie – Eine Perspektive für die Fachhochschulen? Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd.3, S.1-11.
- von Hoyningen-Huene, Dietmar (2005a): Grußwort. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Perspektiven der Hochschulentwicklung in Deutschland im Lichte des Bologna Prozesses. Dokumentation der 35. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises. Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd.3, S.5-17.
- von Hoyningen-Huene, Dietmar (2005b): Grußwort. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Forschung, Entwicklung und Technologietransfer an Fachhochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd.5, S.5-16.
- von Hoyningen-Huene, Dietmar (2008): Grußwort. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Durchlässigkeit von Bachelor- und Masterstudiengängen im Hochschulbereich. Der Bologna-Prozess am Scheideweg? Beiträge zur Hochschulpolitik, Bd.2, S.5-15.

- von Humboldt, Wilhelm (2010 [1809/10]): Über die innere und äußerer Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Horst, Johanna-Charlotte; Kagerer, Johannes; Karl, Regina; Kaulbarsch, Vera; Kleinbeck, Johannes, et. al. (Hg.): Unbedingte Universitäten. Was ist Universität? Texte und Positionen zu einer Idee. Diaphanes, Zürich, S. 95-103.
- von Rauner, Gaby (2008): FH-Absolventin promoviert in Harvard. In: Die Neue Hochschule, Bd. 49. S. 36.
- Waldeyer, Hans-Wolfgang (2000): Das Recht der Fachhochschulen. In: Hailbronner, Kay; Geis, Max-Emmanuel (Hg.): Kommentar zum Hochschulrahmengesetz. R.v. Decker's Verlag, Hüthig GmbH, Heidelberg.
- Walgenbach, Peter; Meyer, Renate (2008): Neoinstitutionalistische Organisationstheorie. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- Weber, Matthias (1985): Zum derzeitigen Verhältnis von Universität und Fachhochschule. In: Die Neue Hochschule, Bd. 4, S. 9-11.
- Weidner, Susanne; Richter, Stefanie (2010): Fachhochschulen sind bei der Vergabe von Dokortitel auf die Unis angewiesen / Warum eigentlich?. Leipziger Volkszeitung, 04.01.2010.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz (1972): Gesetze über die Fachhochschulen der Länder der Bundesrepublik. In: Westdeutsche Rektorenkonferenz (Hg.): Dokumente zur Hochschulreform, Bonn.
- Wiarda, Jan-Martin (2009a): Erstklassig. Die ZEIT, 03.12.2009.
- Wiarda, Jan-Martin (2009b): Forschungspraxis. Die ZEIT, 17.09.2009.
- Winkel, Olaf (2010): Wie soll es weitergehen? Überlegungen zur Fortentwicklung des deutschen Hochschulsystems unter besonderer Berücksichtigung von Fachhochschulbelangen. In: Meyer, Susanne; Pfeiffer, Bernd (Hg.): Die gute Hochschule. edition sigma, Berlin, S. 63-75.
- Winkler, Helmut (1992): Unterschiede in Studienergebnissen und im Berufsstarterfolg bei Fachhochschul- und Universitätsabsolventen. In: Kaiser, Manfred; Görlitz, Herbert (Hg.): Bildung und Beruf im Umbruch. Druckhaus Bayreuth Nürnberg, S. 270-288.
- Winkler, Helmut (1998): Ingenieurausbildung und Ingenieurberuf. In: Teichler, Ulrich; Daniel, Hans-Dieter; Enders, Jürgen (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S. 195-217.
- Winter, Martin (2011): Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland In: Centrum für Hochschulentwicklung (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis, Gütersloh, S. 20-35.
- Wissenschaftsrat (1981): Empfehlungen zu Aufgaben und Stellung der Fachhochschulen. Wissenschaftsrat, Köln.
- Wissenschaftsrat (1986): Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Wissenschaftsrat, Köln.
- Wissenschaftsrat (1991): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren, Köln, S. 231.
- Wissenschaftsrat (1993a): 10 Thesen zur Hochschulpolitik. Wissenschaftsrat, Köln, Bd. 1001.
- Wissenschaftsrat (1993b): Stellungnahme zur Aufnahme der Fachhochschule Gelsenkirchen in das Hochschulverzeichnis des Hochschulbauförderungsgesetzes. Wissenschaftsrat, Dresden, Bd. 1138.
- Wissenschaftsrat (1996a): Stellungnahme zur Aufnahme der Fachhochschule Rhein-Sieg in das Hochschulverzeichnis des Hochschulbauförderungsgesetzes. Wissenschaftsrat, Köln, Bd. 96.
- Wissenschaftsrat (1996b): Thesen zur Forschung in den Hochschulen. Wissenschaftsrat, Magdeburg, Bd. 2765.
- Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Wissenschaftsrat, Berlin, Bd. 5065.
- Wissenschaftsrat (2002): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen. Wissenschaftsrat, Berlin, Bd. 5102.

- Wissenschaftsrat (2004): Zweiter Bericht zu Ausbau und Umbau von Studiengängen und Forschungsschwerpunkten an Fachhochschulen und Universitäten. Wissenschaftsrat, Merseburg, Bd.·6221.
- Wissenschaftsrat (2006a): Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem. Wissenschaftsrat, Berlin, Bd.·7067.
- Wissenschaftsrat (2006b): Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems. Wissenschaftsrat, Köln.
- Wissenschaftsrat (2010a): Empfehlungen zur Rolle der Fachhochschulen im Hochschulsystem. Wissenschaftsrat, Berlin, Bd.·10031.
- Wissenschaftsrat (2010b): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen. Wissenschaftsrat, Lübeck, Bd.·10387.
- Witte, Johanna (2008): Von Bologna nach Babylon – und zurück ? Abschlusstitel im europäischen Hochschulraum. In: Kehm, Barbara M.·(Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Campus Verlag, Frankfurt/New York, S.·429-440.
- Würmseer, Grit (2010): Auf dem Weg zu neuen Hochschultypen. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Die ZEIT (1992): „Noch ´ne Hochschule“: Anke Brunn eröffnet 50. Hochschule in NRW: FH Gelsenkirchen. Die ZEIT, 14.08.1992.
- Die ZEIT (1999): „Fachhochschuldoktor“: Interview mit Sven Hirschke. Die ZEIT, 02.12.1999.

12 Anhang

12.1 Anhang 1: Leitfaden Experteninterviews

- 1 Eingangsfrage – individuell
- 2 Wie würden Sie den Bildungsauftrag der Fachhochschulen definieren?
 - Hat sich dieser in den vergangenen Jahren gewandelt?
 - Wer oder was ist/sind die treibende Kraft für diesen Wandel?
 - Welche Rolle spielen dabei die Fachhochschulen, die Wirtschaft, die Gesellschaft, die Universitäten, die Studierenden?
- 3 Was sind die größten Herausforderungen für Fachhochschulen heute und was waren diese früher (bei der Gründung)?
 - Welches sind die Erfolge der FHs?
 - Welches sind die Misserfolge der FHs
 - Wer spielt hierbei eine gravierende Rolle – die üblichen Akteure (Politik, Gesellschaft usw.)
- 4 Wie würden Sie das Verhältnis zwischen Fachhochschulen und Universitäten beschreiben?
 - Wie sehen die Universitäten die Fachhochschulen und vice versa – Beispiele persönlicher Erfahrungen?
 - Hat sich das Verhältnis zwischen den beiden Hochschularten in den letzten Jahren geändert
 - Was würde man sich als FH von einer Uni wünschen?
 - Welche Rolle spielt ein Statusdenken bei der Entwicklung der Fachhochschulen?
- 5 Ist das Prinzip Fachhochschule ein Erfolg oder ein Scheitern?
 - Wurde der Bildungsauftrag erfüllt?
 - Was macht den Erfolg oder das Scheitern aus?
 - Welche Akteure bestimmen darüber?
- 6 Wie sieht die Fachhochschule der Zukunft aus
 - was wäre das Ideal – drei Wünsche formulieren

12.2 Anhang 2: Polaritätsprofil

Eine Fachhochschule ist

Praxisorientiert	1 2 3 4 5 6 7	Theorieorientiert
Forschungsschwach	1 2 3 4 5 6 7	Forschungsstark
Regional	1 2 3 4 3 6 7	International
Innovativ	1 2 3 4 5 6 7	Konservativ
Hoch geschätzt	1 2 3 3 5 6 7	Gering geschätzt
Anerkannt	1 2 3 4 5 6 7	Verkannt
Beliebt	1 2 3 4 5 6 7	Unbeliebt
Bildungsorientiert	1 2 3 4 5 6 7	Berufsorientiert
Profillos	1 2 3 4 5 6 7	Profiliert
Universitär	1 2 3 4 5 6 7	Verschult
Zukunftsmodell	1 2 3 4 5 6 7	Auslaufmodell
Bologna-Verlierer	1 2 3 4 5 6 7	Bologna-Gewinner
Modern	1 2 3 4 5 6 7	Altmodisch
Vollwertig	1 3 3 4 5 6 7	Minderwertig
Überbewertet	1 2 3 4 5 6 7	Unterbewertet
Zielorientiert	1 2 3 4 5 6 7	Chaotisch
Flexibel	1 2 3 4 5 6 7	Schwerfällig
Finanzschwach	1 2 3 4 5 6 7	Finanzstark
Selbstbewusst	1 2 3 4 5 6 7	Bescheiden
Aktiv	1 2 3 4 5 6 7	Passiv

Hochschule: _____

Fachgebiet: _____

Jahrgang: _____

Seit wann an einer FH tätig: _____

12.3 Anhang 3: Zeittafel

19./20.02.1948	Erste Konferenz der Kultusministerkonferenz (KMK) in Stuttgart-Hohenheim
04.1949	Gründung der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK).
17.04.1953	Beschluss der KMK "Stellung der Ingenieurschulen im Bildungswesen"
1957	Gründung des Wissenschaftsrates
05.09.1957	Verwaltungsabkommen zwischen Bund und Ländern zur Erhöhung der Zahl der Ingenieurschulen.
14.03.1961	Gründung der "Deutschen Kommission für Ingenieurausbildung" (DKI), auf Anregung des Vereins Deutscher Ingenieure (VDI).
1963	Georg Picht: Die Bildungskatastrophe.
16./17.01.1964	KMK Beschluss "Vereinbarung zur Vereinheitlichung des Ingenieurschulwesens"
1965	Erlass "Ingenieurgesetz" durch den Bundestag. Damit war die Bezeichnung "Ingenieur" nur denen gestattet, die an einer Hochschule oder einer Ingenieurschule studiert haben.
20./21.01.1966	Beschluss der KMK am Beschluss vom 16./17.01.1964 festzuhalten.
26.01.1966	Richtlinien-Entwurf der EWG Direktion "Niederlassungsrecht und Dienstleistungsverkehr".
30.07.1967	Hochschulgesamtplan Baden-Württemberg, der sogenannte "Dahrendorf-Plan"
02.11.1967	KMK Beschluss die Einführung einer Akademiereife zu prüfen.
06.05.1968	Fachhochschulgesetzentwurf der NRW CDU.
08.06.1968	123. Plenarsitzung der KMK beschließt, dass die Mittlere Reife weiterhin Zulassungsvoraussetzung für die Ingenieurschulen sei und somit keine Zuordnung zum Hochschulbereich erfolgt.
10.06.1968	Fachhochschulgesetzentwurf der Hamburger SPD
11.06.1968	Der Studentenverband Deutscher Ingenieure (SDI) beschließt ein Vorlesungsboykott, wenn der KMK Beschluss vom Januar 1968 nicht rückgängig gemacht wird. (Der KMK Beschluss besagt, dass sie am Beschluss von 1964 festhalten möchte)
05.07.1968	Einigung der Ministerpräsidentenkonferenz auf die Einführung der neuen Hochschulart Fachhochschule. Vorsitz und Initiative: Heinz Kühn, Ministerpräsident NRW.
28.10.1968	1. Fachhochschulgesetz-Entwurf in NRW
31.10.1968	Verabschiedung des „Abkommen der Länder in der Bundesrepublik Deutschland zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens“, das die Fachhochschulen als eigenständige Einrichtungen des Bildungswesens im Hochschulbereich definierte und mit dem die Umwandlung der (meisten) Höheren Fachschulen in Fachhochschulen beschlossen und eingeleitet wurde.
06./07.02. 1969	128. Plenarsitzung der KMK. Errichtung eines Ausschusses "Fachhochschulen" mit der Aufgabe der Koordinierung der Fachhochschulgesetzgebung in den Ländern.
04.06.1969	2. Fachhochschulgesetz-Entwurf in NRW
26.06.1969	Inkrafttreten des Gesetzes über die Fachhochschulen des Saarlandes.
29.07.1969	Inkrafttreten des Gesetzes über die Fachhochschulen in NRW.
1969	Änderung Grundgesetz: Die Gemeinschaftsaufgaben zwischen Bund und Länder werden ausgebaut.
01.08.1969	Inkrafttreten des Gesetzes über die Fachhochschulen im Land Schleswig-Holstein.
21.09.1970	Die WRK nimmt die Pädagogischen Hochschulen als Mitglieder auf.
12.03.1970	KMK Empfehlung zur Fachhochschulgesetzgebung, dass FH-Absolventen an jeder anderen Hochschule studieren können.
01.06.1970	Inkrafttreten des Landesgesetzes über die Fachhochschulen in Rheinland-Pfalz.
12.06.1970	Der Bildungsbericht der Bundesregierung stellt den Konsens über das bildungspolitische Ziel der Gesamthochschule fest.
01.09.1970	Inkrafttreten des Gesetzes über Fachhochschulen der Freien Hansestadt Bremen.
26.11.1970	NRW Erlass zur Errichtung von Planungsausschüssen
03.12.1970	Inkrafttreten des Gesetzes über die Fachhochschulen im Lande Berlin.
29.06.1971	Beschluss des Niedersächsischen Landesministeriums zur Errichtung von Fachhochschulen.
01.08.1971	Inkrafttreten des Gesetzes über die Fachhochschulen im Lande Hessen
01.10.1971	Inkrafttreten des Gesetzes über die Fachhochschulen im Lande Baden-Württemberg.

01.01.1971	Inkrafttreten des Bayrischen Fachhochschulgesetzes
08.06.1971	Das Gesetz über die Errichtung der Fachhochschulen im Lande Nordrhein-Westfalen (FHG) wird im Landtag beschlossen.
01.08.1971	Die Ingenieur- und Höheren Fachschulen werden in NRW zu 15 FHs zusammengefasst.
01.10.1971	In Baden-Württemberg tritt das letzte Fachhochschulgesetz in Kraft.
11.1971	Aufnahme der Fachhochschulen in das Hochschulverzeichnis.
20.01.1972	Beschluss der KMK über akademische Grade, die von Fachhochschulen vergeben werden.
26./27.05.1972	Gründung des Hochschullehrerbundes (HLB), die Vertretung der FH-Hochschullehrer.
18.04.1972	Konstituierende Sitzung der Fachhochschulrektorenkonferenz (FRK) in NRW an der FH Bochum.
30.05.1972	Beschluss über das Gesamthochschulentwicklungsgesetz (GHEG) im NRW Landtag.
15.06.1972	Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes.
29.06.1972	Beschluss der KMK über Richtlinien für Prüfungsordnungen an Fachhochschulen.
01.08.1972	Errichtung von fünf Gesamthochschulen in NRW: Duisburg, Essen, Paderborn, Siegen und Wuppertal.
14./15.12.1972	Konstituierende Sitzung der Fachhochschulrektorenkonferenz (FRK)
01./02.02.1973	1. Plenumsitzung der FRK in Berlin.
29.06.1973	Entwurf eines Hochschulrahmengesetzes.
06.11.1973	Satzungsänderung der WRK, die es den Fachhochschulen ermöglichte ein stimmberechtigtes Mitglied pro Bundesland für die Fachhochschulen zu entsenden.
1973	Fachhochschullehrer erhalten die Amtsbezeichnung "Professor"
26.01.1976	Das Hochschulrahmengesetz (HRG) tritt in Kraft
1977	Erster Vertreter einer Fachhochschule in der Wissenschaftlichen Kommission des Wissenschaftsrates (Jürgen Tippe, TFH Berlin)
04.11.1977	Öffnungsbeschluss der Ministerpräsidenten: "Untertunnelung des Studentenbergs", d.h. Studienbewerber über den Ausbildungskapazitäten hinaus zuzulassen.
21.07.1981	Novellierung des Fachhochschulgesetzes des Landes NRW
29.06.1983	Entscheidung des 2. Senats des Bundesverfassungsgerichts vertritt die Auffassung, dass lediglich den Wissenschaftlichen Hochschulen die Forschung als Aufgabe obliege, während sie den Fachhochschulen als anwendungsorientierte Forschung, fakultativ und gleichsam nur als Annex zu Lehre im engbegrenzten Rahmen „gestattet“ sei.
22.07.1985	EG Kommission beschließt Richtlinien über eine allgemeine Regelung zu Anerkennung der Hochschuldiplome. Die deutschen Fachhochschulen sind bei diesen Richtlinien miterfasst.
11.1985	Änderung des HRG: Die Gesamthochschule wird als verbindliches Entwicklungs- und Organisationsziel für alle Hochschulen aufgehoben.
1987	NRW Novelle zum Fachhochschulgesetz
1987	Aufnahme der Fachhochschulen in den DAAD
22.06.1988	Verabschiedung der „Allgemeinen Richtlinie“ über Hochschulabschlüsse bzw. deren Anerkennung durch den Ministerrat der Europäischen Gemeinschaft: Ein Diplom an einer Hochschule mit mindestens dreijähriger Ausbildungsdauer gilt danach als grundsätzlich anerkennungswürdig.
1991	Ein zweiter Vertreter einer Fachhochschule wurde in die Wissenschaftliche Kommission des Wissenschaftsrates berufen.
1992	Anerkennung des Europäischen Gerichtshofs der praktischen Studienzeiten als Ausbildungszeiten.
31.03.1995	Auflösung der Fachhochschulrektorenkonferenz (FRK)
1997	Studienstiftung des Deutschen Volkes vergibt Stipendien für FH –Studium.
25.05.1998	Sorbonne Erklärung "Harmonisierung der Architektur des Europäischen Hochschulsystems". Frankreich, Großbritannien, Italien und Deutschland.
1998	Novellierung des Hochschulrahmengesetzes.
05.03.1999	Strukturvorgaben für Bachelor und Masterstudiengänge durch die KMK besagt, dass BA und MA an Universitäten und Fachhochschulen eingerichtet werden können. Die bisherige Fachhochschulbezeichnung (FH) bei den Abschlüssen entfällt.
19.06.1999	Bologna Erklärung 29 europäischer Länder
04.04.2000	Beschluss der KMK "Zugang zur Promotion für Bachelor- und Masterabsolventen":

	Masterabschlüsse von Universitäts- und Fachhochschulabsolventen berechtigen grundsätzlich zu einer Promotion.
08.08.2002	Hochschulrechtsnovelle: Überführung des Regelangebots der Hochschulen in Bachelor- und Masterstudiengänge.
30.11.2004	Hochschulreform-Weiterentwicklungsgesetz in NRW: Umstrukturierung der Studiengänge zum ausschließlichen Angebot von Bachelor- und Masterstudiengängen.
10.10.2003	Strukturvorgaben der KMK : Keine Unterscheidung zwischen den Abschlüssen von Fachhochschulen und Universitäten..
01.10.2008	Das Hochschulrahmengesetz tritt im Zuge der Föderalismusreform außer Kraft.

12.4 Anhang 4: KMK 1961

Personal im Schulwesen (Lehrer)

785

Rahmenrichtlinien für die Lehrkräfte an den öffentlichen Ingenieurschulen (Vorbildung, Einstellung, Rechtsstatus und Fortbildung) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15./16. 6. 1961)

Die Ingenieurschule kann ihren Auftrag nur mit Lehrkräften erfüllen, die gründliche und vielseitige theoretische und praktische Kenntnisse, umfangreiche berufliche Erfahrungen und eine natürliche und planmäßig zu fördernde Lehrbegabung besitzen.

I

Die Lehrkräfte an Ingenieurschulen sind in der Regel als Beamte des höheren Dienstes einzustellen.

In den nachfolgenden Richtlinien sind die Mindestforderungen aufgestellt, welche in den Ländern der Bundesrepublik für die Annahme der Lehrkräfte, ihre Einweisung in den Unterricht und ihre Anstellung maßgebend sein sollen.

- 1) Von den Lehrkräften für den technisch-wissenschaftlichen Unterricht ist als Vorbildung zu fordern:
 - a) die an einer Technischen Hochschule oder einer anderen wissenschaftlichen Hochschule abgelegte Diplom-Hauptprüfung sowie eine danach liegende mindestens fünfjährige erfolgreiche Tätigkeit in ihrem Fachgebiet und in verantwortlicher Stellung als Ingenieur im Bau-, Vermessungs- oder Maschinenwesen, als Architekt, Physiker, Chemiker oder Mathematiker oder
 - b) die Ablegung der großen Staatsprüfung für den höheren bautechnischen, vermessungstechnischen, maschinen-technischen oder forst- und landwirtschaftlichen Verwaltungsdienst und eine danach liegende, mindestens zweijährige erfolgreiche Tätigkeit im Bau-, Vermessungs-, Maschinen- oder technischen Nachrichtenwesen.

Auf die unter a) geforderte fünfjährige Praxis nach der Diplom-Hauptprüfung kann eine Tätigkeit als wissenschaftlicher Assistent an einer wissenschaftlichen Hochschule, sofern sie für den zu übernehmenden Lehrauftrag von Bedeutung ist, bis zu drei Jahren angerechnet werden. In Ausnahmefällen kann eine solche Tätigkeit auch über drei Jahre hinaus berücksichtigt werden, insbesondere bei Diplom-Physikern, Diplom-Chemikern, Diplom-Mathematikern und Diplom-Ingenieuren der Fachrichtung Elektrotechnik.

Bewerbern mit einer Vorbildung gemäß Absatz a), die vor ihrem Hochschulstudium die Ingenieurprüfung an einer öffentlichen oder einer staatlich anerkannten Ingenieurschule abgelegt hatten, kann eine Ingenieur-tätigkeit vor dem Hochschulstudium bis zu zwei Jahren auf die fünfjährige Praxis gemäß Absatz a) angerechnet werden.

- 2) Ausnahmeweise, und zwar vornehmlich für solche technischen Lehrgebiete, für die ein Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule nicht eingerichtet ist, kann an die Stelle der Vorbildung gemäß Ziffer 1 a) die an einer staatlich anerkannten Ingenieurschule abgelegte Ingenieurprüfung in Verbindung mit einer danach liegenden mindestens zehnjährigen

785

Schulwesen

gen Ingenieur-tätigkeit treten, von welcher wenigstens fünf Jahre auf eine verantwortliche und fachlich anerkannte Tätigkeit fallen müssen.

- 3) Von den Lehrkräften für die mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrgebiete — soweit diese nicht Lehrkräften gemäß Ziffer 1) übertragen werden —, sowie für deutsch- und kulturkundliche Lehrgebiete ist die abgeschlossene wissenschaftliche Ausbildung für den höheren allgemeinbildenden Schuldienst, von den Lehrkräften für wirtschafts-, rechts- und sozialkundliche Lehrgebiete ein abgeschlossenes Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule in der entsprechenden Fakultät zu fordern. Diese Lehrkräfte haben ferner in der Regel eine nach der ersten Staatsprüfung bzw. nach dem Studienabschluß liegende mindestens fünfjährige Lehrtätigkeit (einschließlich des Vorbereitungsdienstes) oder eine Tätigkeit nachzuweisen, die sich für das zu übernehmende Lehramt als förderlich erweist.

- 4) Im ersten Jahr ihrer Lehrtätigkeit an einer Ingenieurschule soll den Lehrkräften Gelegenheit gegeben werden, sich unter Anleitung des Direktors und erfahrener Lehrkräfte mit der Unterrichtstätigkeit und mit den besonderen Erfordernissen der Arbeit an Ingenieurschulen vertraut zu machen. Während dieser Zeit soll ihre Lehrverpflichtung in angemessenem Umfang ermäßigt werden.

- 5) Am Ende der mindestens einjährigen Einarbeitungszeit werden die Befähigung und Eignung für das Lehramt an Ingenieurschulen nach den hierfür geltenden Vorschriften durch die Schulaufsichtsbehörde festgestellt.

Die Anstellung im höheren Dienst an Ingenieurschulen ist erst möglich, nachdem diese Befähigung und Eignung festgestellt ist.

- 6) Diese Richtlinien gelten für Lehrkräfte im Angestelltenverhältnis entsprechend.

II

Es wird ferner vereinbart:

- 1) Für die planmäßigen Lehrkräfte, welche die unter Abschnitt I, Ziffer 1 und 2 genannten Voraussetzungen erfüllen, sollen einheitlich die Amtsbezeichnungen „Baurat“ und „Oberbaurat“ sowie für die Leiter der Ingenieurschulen die Amtsbezeichnung „Baudirektor“ mit dem Zusatz „im Ingenieurschuldienst“ vorgesehen werden.
- 2) Ein praxisnaher Unterricht und die Fortentwicklung des Ingenieurschulwesens setzen voraus, daß die Lehrkräfte ständig dem wissenschaftlichen und technischen Fortschritt folgen und mit der Berufspraxis in enger Verbindung bleiben. Der laufenden Fortbildung der Lehrkräfte ist deshalb besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Ihr können dienen:
 - a) die Freistellung und finanzielle Unterstützung von Lehrkräften für die Teilnahme an wissenschaftlichen und fachlichen Tagungen und Fortbildungslehrgängen,
 - b) die Veranstaltung geeigneter Fortbildungslehrgänge und Arbeitsgemeinschaften durch die Schulaufsichtsbehörden,
 - c) die Information in geeigneten Betrieben während der Ferien,

Grundwerk KMK Neuaufgabe 1982

1

2

Grundwerk KMK Neuaufgabe 1982

Personal im Schulwesen (Lehrer)

785

- d) die Mitarbeit in den technisch-wissenschaftlichen Verbänden und der dort geübte Erfahrungsaustausch,

- e) die genehmigte Nebentätigkeit geringeren Umfangs, sofern sie vorwiegend der eigenen Fortbildung und Erhaltung der Praxisverbundenheit dient und soweit durch sie die Pflichten im Hauptamt und die wirtschaftliche Existenz freiberuflich tätiger Kräfte nicht beeinträchtigt werden.

- f) im Einzelfall eine längere Beurlaubung von Lehrkräften bis zu einem Jahr, gegebenenfalls unter finanziellem Ausgleich, insbesondere zu ihrer Einarbeitung in neue Zweige der Technik.

785.1

Nachwuchs und Besoldung der Lehrkräfte an Ingenieurschulen

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14. 3. 1962
in der Fassung vom 28./29. 9. 1961)

Zur Gewinnung tüchtiger Dozenten für die Ingenieurschulen werden folgende Maßnahmen vorgeschlagen:

- a) weitgehende Anrechnung der vorausgehenden praktischen Dienstzeit auf das Besoldungsdienstalter;
- b) möglichst hohe Einstufung, soweit dies im Rahmen der Besoldungsordnung möglich ist.

Grundwerk KMK Neuaufgabe 1982

3

12.5 Anhang 5: KMK 1964

Aufbau und Ordnung des Schulwesens
(Berufliche Schulen)

440

**Vereinbarung der Kultusminister zur Vereinheitlichung
des Ingenieurschulwesens**

(Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 16. 17. 1. 1964
in der Fassung vom 17./18. 12. 1964)

I.

ALLGEMEINE BESTIMMUNGEN

Art. 1

Die Ingenieurschulen sind eigenständige Einrichtungen des Bildungswesens, die in mindestens einer der durch Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister anerkannten Fachrichtungen ausbilden. Sie vermitteln eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende höhere technische Bildung, die zu selbständiger Tätigkeit als praktischer Ingenieur befähigt. Ihre Bildungsarbeit schließt die Behandlung wirtschaftlicher und sozialer Fragen ein.

Art. 2

Die Ingenieurschulen müssen den Anforderungen dieser Vereinbarung entsprechen. Sie werden in ein von der Ständigen Konferenz der Kultusminister zu führendes Verzeichnis aufgenommen, das im „Gemeinsamen Ministerialblatt“ sowie in den Amtsblättern der Kultusministerien veröffentlicht wird. Diese Schulen tragen die Bezeichnung „Ingenieurschulen“. Andere Schulen dürfen diese Bezeichnung nicht führen.

Art. 3

Ingenieure können nur an einer Ingenieurschule ordnungsgemäß ausgebildet werden. Die Ausbildung erfolgt nur in den von der Ständigen Konferenz der Kultusminister anerkannten Fachrichtungen.

Art. 4

Das Studium schließt mit der staatlichen Ingenieurprüfung ab. Wer die staatliche Ingenieurprüfung bestanden hat, wird zum Ingenieur graduiert.

Art. 5

Die öffentlichen Ingenieurschulen sind nichtrechtsfähige Anstalten. Die Aufsicht über die Ingenieurschulen übt die oberste Schulaufsichtsbehörde aus.

Grundwerk KMK Neuauflage 1982

1

440

Schulwesen

Art. 6

An den Ingenieurschulen werden Abteilungen gebildet. Für diese Abteilungen sind Abteilungsleiter zu bestellen.

Art. 7

Die Ingenieurschulen müssen über die dem Stande der Technik entsprechenden Unterrichtsräume, Laboratorien, Werkstätten und Lehrmittel verfügen.

II.

LEHRKRÄFTE

Art. 8

Für die Vorbildung, die vorausgegangene berufliche Tätigkeit, die Zuerkennung der Lehrbefähigung und die Probezeit der Lehrkräfte gilt die Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 15./16. Juni 1961¹⁾.

Art. 9

Die Fortbildung der Lehrkräfte ist durch geeignete Maßnahmen zu fördern.

III.

SELBSTVERWALTUNG DER STUDIERENDEN

Art. 10

Die Selbstverwaltung der Studierenden ist zu fördern. An jeder Ingenieurschule wird eine Studierendenvertretung gewählt.

IV.

ZULASSUNG, STUDIENGANG, PRÜFUNGEN

Art. 11

Zum Studium an den Ingenieurschulen wird zugelassen, wer das Abschußzeugnis einer Mittelschule oder ein als gleichwertig anerkanntes Zeugnis einer anderen allgemeinbildenden Schule oder das Zeugnis der Fachschulreife — Fachrichtung Technik — erhalten hat und entweder eine zweijährige gelenkte Praktikantenausbildung oder

¹⁾ Abgedruckt unter Nr. 442.

2

Grundwerk KMK Neuauflage 1982

Aufbau und Ordnung des Schulwesens
(Berufliche Schulen)

440

eine mit der Gesellen- oder Facharbeiterprüfung abgeschlossene Lehrzeit in dem entsprechenden Fachgebiet nachweist. Für Abiturienten kann eine besondere Regelung getroffen werden.

Art. 12

Das Studium an den Ingenieurschulen umfaßt sechs Semester. Die Zahl der Unterrichtstage soll im Sommer- und im Wintersemester möglichst gleich sein und 220 im Jahr betragen.

Art. 13

Die Studierenden werden in geschlossenen Studiengruppen zusammengefaßt. Sie werden zum nächsthöheren Semester zugelassen, wenn sie das Ziel des vorangegangenen Semesters erreicht haben. Nach dem dritten Semester findet eine Vorprüfung statt.

Art. 14

Für die Prüfungen an den Ingenieurschulen gilt die von der Ständigen Konferenz der Kultusminister vereinbarte Rahmenordnung in der jeweiligen Fassung. Wer die Ingenieurprüfung bestanden hat, erhält ein Zeugnis und eine Ingenieururkunde. Beide Urkunden müssen ausweisen, in welcher Fachrichtung die Ingenieurprüfung abgelegt worden ist.

Art. 15

Absolventen der Ingenieurschulen, die zu wissenschaftlicher Arbeit befähigt sind, ist nach Maßgabe der jeweiligen Vereinbarungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Erwerb der Hochschulreife zu ermöglichen. Die so erworbene Hochschulreife wird in allen Ländern anerkannt.

V.

STUDIENFÖRDERUNG

Art. 16

Während der gesamten Studienzzeit ist geeigneten Studierenden, die einer wirtschaftlichen Hilfe bedürfen, das Studium durch staatliche Förderungsmaßnahmen zu ermöglichen. Die Förderung ist ohne Rücksicht auf den Wohnsitz des Studierenden von dem Land zu gewähren, in dem sich die Ingenieurschule befindet. Die Höhe der Förderung entspricht derjenigen an wissenschaftlichen Hochschulen; es gilt dieselbe Bemessungsgrundlage.

440

Schulwesen

VI.

SCHLUSSBESTIMMUNG

Art. 17

Soweit die Durchführung dieser Vereinbarung nach dem innerstaatlichen Recht eines Landes eine gesetzliche Regelung erfordert, werden die beteiligten Regierungen unverzüglich auf den Erlaß entsprechender gesetzlicher Bestimmungen hinwirken.

12.6 Anhang 6: KMK 1968

Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Fachhochschulwesens

(vom 31. Oktober 1968)

Das Land Baden-Württemberg, vertreten durch den Ministerpräsidenten,
Herrn Dr. Hans Filbinger,

der Freistaat Bayern, vertreten durch den Ministerpräsidenten,
Herrn Dr. h. c. Alfons Goppel,

das Land Berlin, vertreten durch den Regierenden Bürgermeister,
Herrn Klaus Schütz,

die Freie Hansestadt Bremen, vertreten durch den Präsidenten des Senats,
Herrn Bürgermeister Hans Koschnick,

die Freie und Hansestadt Hamburg, vertreten durch den Präsidenten des Senats,
Herrn Ersten Bürgermeister Professor Dr. Herbert Weichmann,

das Land Hessen, vertreten durch den Ministerpräsidenten,
Herrn Dr. h. c. Dr. e. h. Georg August Zinn,

das Land Niedersachsen, vertreten durch den Ministerpräsidenten,
Herrn Dr. Georg Diederichs,

das Land Nordrhein-Westfalen, vertreten durch den Ministerpräsidenten,
Herrn Heinz Kühn,

das Land Rheinland-Pfalz, vertreten durch den Ministerpräsidenten,
Herrn Dr. h. c. Peter Altmeyer,

das Saarland, vertreten durch den Ministerpräsidenten,
Herrn Dr. Franz Josef Röder,

das Land Schleswig-Holstein, vertreten durch den Ministerpräsidenten,
Herrn Dr. Helmut Lemke,

schließen zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Fachhochschulwesens nachstehendes
Abkommen:

Artikel 1

Die Fachhochschulen sind eigenständige Einrichtungen des Bildungswesens im Hochschulbereich, die in mindestens einer der durch Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister anerkannten Fachrichtung ausbilden. Sie vermitteln eine auf wissenschaftlicher Grundlage beruhende Bildung, die zu staatlichen Abschlußprüfungen führt und zu selbständiger Tätigkeit im Beruf befähigt.

Artikel 2

Die einander entsprechenden Lehr- und Studienprogramme der Fachhochschulen und der anderen Hochschulen sind aufeinander abzustimmen; der Übergang der Studenten von einem Hochschulbereich zum anderen ist zu erleichtern.

Artikel 3

Die Fachhochschulen müssen den Anforderungen dieses Abkommens entsprechen. Sie werden in ein von der Ständigen Konferenz der Kultusminister zu führendes Verzeichnis aufgenommen, das im „Gemeinsamen Ministerialblatt“ sowie in den Amtsblättern der Kultusministerien veröffentlicht wird.

Artikel 4

Die öffentlichen Fachhochschulen sind Hochschulen ohne eigene Rechtspersönlichkeit, die ihre Angelegenheiten im Wege der Selbstverwaltung nach Maßgabe des Gesetzes und ihrer Satzung regeln. Der Umfang der Selbstverwaltung muß den Grundsätzen dieses Abkommens entsprechen. Die öffentlichen Fachhochschulen unterstehen der Rechts- und Fachaufsicht des Kultusministers.

Artikel 5

Im Rahmen der Selbstverwaltung wird gewährleistet

1. Mitwirkung bei der Ernennung der Leiter der Fachhochschulen
2. Mitwirkung bei der Ernennung hauptamtlicher Dozenten
3. Mitwirkung bei der Gestaltung der Studien- und Prüfungsordnungen.

Artikel 6

Zum Studium an der Fachhochschule ist berechtigt, wer

- a) die Fachhochschulreife erworben hat oder
- b) die Hochschulreife und eine praktische Ausbildung nachweist.

Die praktische Ausbildung kann auch während des Studiums nachgewiesen werden.

Artikel 7

Die Studienzeit beträgt drei Studienjahre. Die Zahl der Unterrichtstage soll mindestens 220 Tage im Jahr betragen.

Artikel 8

Studenten der Fachhochschulen können ihr Studium im entsprechenden Fach an einer wissenschaftlichen Hochschule fortsetzen. Das Nähere regelt das Landesrecht. Die Grundsätze für eine Anerkennung von Studienzeiten sind mit den wissenschaftlichen Hochschulen abzustimmen.

Artikel 9

Das Studium an der Fachhochschule endet mit einer staatlichen Abschlußprüfung. Wer die staatliche Abschlußprüfung bestanden hat, wird graduiert. Er erhält darüber eine Urkunde, aus der sich ergibt, welche Bezeichnung der Graduierte führen darf. Graduierte einer Fachhochschule sind berechtigt, an wissenschaftlichen Hochschulen weiterzustudieren. Artikel 8 Satz 2 gilt entsprechend.

Artikel 10

Die Studien- und Prüfungsordnungen nach Artikel 5 Nr. 3 müssen Grundsätze für die Anrechnung von Studienzeiten der Studenten festlegen, die von einer wissenschaftlichen Hochschule auf eine Fachhochschule übergehen.

Artikel 11

Für die Vorbildung, die vorausgegangene berufliche Tätigkeit, die Zuerkennung der Lehrbefähigung und die Probezeit der Lehrkräfte (Dozenten) gilt die Vereinbarung der Ständigen Konferenz der Kultusminister vom 15./16. Juni 1961 oder eine an deren Stelle tretende Vereinbarung.

Artikel 12

Die Rechte und Aufgaben der Studentenschaften der Fachhochschulen müssen denen der Studentenschaften an den wissenschaftlichen Hochschulen entsprechen.

Artikel 13

Die Förderungsmaßnahmen für Studenten der Fachhochschulen müssen denjenigen für die Studenten der wissenschaftlichen Hochschulen entsprechen.

Artikel 14

Durch Landesgesetz kann bestimmt werden, daß auch nicht-öffentliche Bildungseinrichtungen den Fachhochschulen gleichgestellt werden können.

Artikel 15

Die Landesregierungen werden unverzüglich die zur Durchführung dieser Vereinbarung erforderlichen Maßnahmen treffen. Die Umwandlung von Höheren Fachschulen in Fachhochschulen erfolgt, sobald die in diesem Abkommen festgelegten Voraussetzungen erfüllt sind.

Hannover, den 31. Oktober 1968